UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru
Faculdade de Ciências

WELLINGTON AUGUSTO COSTA

A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DO ESTUDANTE DO SÉCULO XXI

BAURU
2022

WELLINGTON AUGUSTO COSTA

A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO DO ESTUDANTE DO SÉCULO XXI

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues.

BAURU

2022

C837c

Costa, Wellington Augusto

A contribuição da filosofia no processo de emancipação do estudante do século XXI e produto educacional Plataforma Digital: “jogando com a filosofia” / Wellington Augusto Costa. -- Bauru, 2022

102 p.

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Eli Vagner Francisco Rodrigues

1. Ensino de filosofia. 2. Olimpíadas de filosofia. 3. Plataforma digital: filosofia. 4. Práticas docentes. 5. Tecnologias de Informação e Comunicação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE WELLINGTON AUGUSTO COSTA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 20 dias do mês de outubro do ano de 2022, às 18:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de WELLINGTON AUGUSTO COSTA, intitulada **"A Contribuição da Filosofia no processo de emancipação do estudante do século XXI" e produto educacional " Plataforma Digital: "Jogando com a Filosofia"**. A Comissão Examinadora foi constituida pelos seguintes membros: Professor Associado ELI VAGNER FRANCISCO RODRIGUES (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciencias Humanas / Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicacao de Bauru, Prof. Dr. ALAN IBN CHAHRUR (Participação Virtual) do(a) Colégio EMTI - / Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Prof. Dr. VITOR MACHADO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação da Faculdade de Ciências / Universidade Estadual Paulista. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO . Nada mais havendo, foi lavrada a presente

ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Professor Associado ELI VAGNER FRANCISCO RODRIGUES

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha família. Em especial: a minha esposa que sempre me apoiou; ao meu pai, que sempre me honrou com o seu exemplo de honestidade; e ao João Victor, meu irmão especial.

AGRADECIMENTOS

Em especial, a minha esposa, Melissa Romanholi pelo constante incentivo e apoio ao longo desses anos de pesquisa.

Ao Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues, meu orientador, que acreditou e aceito o meu projeto, pela orientação compreensiva e paciente.

Aos Professores, Dr. Vitor Machado e Dr. Alan Ibn Chahrur, membros da banca examinadora, pelas relevantes contribuições ao meu trabalho.

Aos Professores que lecionaram as disciplinas que compuseram os créditos para o mestrado, pela grande contribuição que deram em minha formação acadêmica.

Aos participantes da pesquisa, pela colaboração em responder às questões do questionário, que muito contribuiu para a reflexão da pesquisa.

A todos que de alguma forma contribui para que eu pudesse galgar mais um degrau em minha formação acadêmica.

RESUMO

Esta dissertação pretende contribuir para que o ensino de filosofia no Ensino Médio, possa se solidificar enquanto componente curricular e, sobretudo, promover a formação de sujeitos emancipados, capazes de intervir de maneira crítica na sociedade em que vivem. Entretanto, não se pretende oferecer uma resposta definitiva para a questão do ensino de filosofia, mas tão somente, oferecer uma possibilidade, dentre outras, de vislumbrar práticas docentes em filosofia capazes de atender satisfatoriamente aos desafios impostos pela sociedade do século XXI. Dessa forma, objetiva-se propor uma produção acadêmica atrelada à proposta de um objeto de aprendizagem (plataforma digital) para a prática na sala de aula, pois as tecnologias podem ser grandes aliadas no fazer pedagógico. Como objetivos específicos, procurou-se promover discussões a respeito da importância e contribuições da disciplina de filosofia no processo de emancipação dos estudantes e promover reflexões a respeito da importância da tecnologia como uma grande aliada para o desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, a pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa como a utilização de três procedimentos: a) levantamento bibliográfico; (b) aplicação de questionário; e (c) apresentação e discussão dos doados coletados. Através do levantamento bibliográfico, são apresentados alguns referenciais teóricos que sinalizam as escolhas das perspectivas filosóficas adotadas para se pensar nas contribuições que o ensino de filosofia pode oferecer à formação dos estudantes do século XXI. Por meio da aplicação de questionário a um grupo de professores que lecionam a disciplina de filosofia na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, realizou-se a coleta dos dados, que em seguida, são apresentados e discutidos. Em seguida, é apresentado o objeto de aprendizagem “Jogando com a Filosofia” que se trata de uma plataforma digital que possibilita a elaboração de olimpíadas de filosofia com o objetivo de ampliar o repertório filosófico dos estudantes. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que apontam aspectos favoráveis para a implementação de práticas docentes inovadoras no ensino de filosofia, a partir do uso das tecnologias de comunicação e informação.

Palavras-chave: Emancipação dos estudantes, Ensino de Filosofia, Tecnologias de Comunicação e Informação, Olimpíadas de Filosofia, Práticas docentes.

ABSTRACT

This dissertation, in general, intends to contribute to the teaching of philosophy in high school so that it can be solidified as a curricular component and, mainly, promote the formation of emancipated subjects, capable of critically intervening in the society in which they live. However, it is not intended to offer a definitive answer to the question of the philosophy teaching, but only a possibility, among others, to envision philosophy-teaching practices capable of satisfactorily meeting the challenges imposed by society in the 21st century. In this way, the objective is, more specifically, to propose an academic production linked to the proposal of a learning object (digital platform) for practice in the classroom, as new technologies can be great allies in pedagogical practice. As specific objectives, we sought to promote discussions about the importance and contributions of the discipline of philosophy in the process of emancipation of students and promote reflections on the importance of technology as a great ally for the development of learning. Therefore, the research was carried out from a qualitative approach using three procedures: a) bibliographic survey; (b) application of a questionnaire; and (c) presentation and discussion of the collected data. Through the bibliographic survey, some theoretical references are presented and they indicate the choices of philosophical perspectives adopted to think about the contributions that the teaching of philosophy can offer to the formation of young people in the 21st century. Through the application of a questionnaire to a group of teachers who teach the discipline of philosophy in the State Education Network of São Paulo, the data were collected, and then they are presented and discussed. Therefore, the learning object “Jogando com a Filosofia” is presented, which is a digital platform that allows the elaboration of philosophy olympics with the goal of expanding the philosophical repertoire of the students. Lastly, the final considerations are presented and they point out favorable aspects for the implementation of innovative teaching practices in the philosophy teaching, based on the use of new technologies.

Keywords: Communication and Information Technologies, Emancipation of young people, Philosophy teaching, Philosophy Olympiads, Teaching practices

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela de acesso à Plataforma....72
Figura 2 - Tela de registro na Plataforma....73
Figura 3 - Tela de acesso e autenticação....73
Figura 4 - Home da Plataforma "Jogando com a Filosofia"....74
Figura 5 - Tela para a Realização de Inscrição na Olimpíada....75
Figura 6 - Tela para realização de inscrição na Olimpíada....75
Figura 7 - Tela para acessar as questões....76
Figura 8 - Tela para acessar as questões....76
Figura 9 - Respondendo as questões....77
Figura 10 - Confirmando a Resposta....77
Figura 11 - Tela de acesso....79
Figura 12 – Tela de autenticação....79
Figura 13 - Home da Plataforma....80
Figura 14 - Criando Nova Olimpíada....80
Figura 15 - Informações da olimpíada....81
Figura 16 - Cadastro de Olimpíada....82
Figura 17 – Cadastro de Questões....82
Figura 18 - Cadastro de Questões....83
Figura 19 - Cadastro de Respostas....84
Figura 20 – Cadastro das Respostas....84
Figura 21 - Respostas Cadastradas....85
Figura 22 - Cadastro de Anexos....86
Figura 23 - Inserir Anexos....86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grau de domínio em relação aos aplicativos educacionais.....63
Quadro 2 - Grau de domínio em relação às ferramentas tecnológicas 64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 17

1.1 O Ensino de Filosofia: marco legal 17

1.2 Contribuições gerais da filosofia na formação dos estudantes 19

1.3 O ensino de filosofia na construção do esclarecimento e da emancipação 24

1.3.1 O Esclarecimento em Kant 25

1.3.2 Emancipação, Bildung e Halbbildung em Adorno 33

1.4 A perspectiva ética como foco no ensino de filosofia 40

1.4.1 A contribuição da perspectiva ética kantiana 46

2 PRÁTICA DOCENTE EM FILOSOFIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO 49

3 METODOLOGIA E OBJETO DE APRENDIZAGEM 54

3.1 Tipo de Pesquisa Qualitativa 54

3.2 Coleta de Dados e Participantes 58

3.3 Apresentação e discussão dos dados coletados através da aplicação do questionário 59

3.4 Objeto de Aprendizagem: “jogando com a filosofia” 68

3.5 Tutorial para a utilização do objeto de aprendizagem 70

3.5.1 Participação do estudante na olimpíada 71

3.5.2 Tutorial para elaboração de olimpíadas na Plataforma 78

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 88

REFERÊNCIAS 91

APÊNDICES 96

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE – Dos Pesquisadores. 97

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE – para Anuência dos Participantes da Pesquisa. 98
APÊNDICE 3 – Questionário das Entrevistas. 99

INTRODUÇÃO

A filosofia é um dos campos dos saberes mais antigos, tendo contribuído, imensamente, para o desenvolvimento da humanidade, entretanto, o ensino de filosofia como componente curricular obrigatório, nas escolas de ensino médio brasileiras, é algo recente. Essa contradição, no mínimo, deve causar espanto. Não teria, a filosofia, com os seus mais de dois anos de produção de saberes, que abrangem diversos aspectos da vida humana, nada a contribuir para a formação dos estudantes brasileiros?

Uma produção acadêmica atrelada à proposta de um objeto de aprendizagem, pode demonstrar que tal contradição, figura-se num erro, pelo qual milhares e milhares de pessoas tiveram seu processo de formação afetado negativamente e, que agora, com a efetiva presença da filosofia na matriz curricular dos cursos de ensino médio, a contribuição do campo filosófico pode ser de grande relevância no processo de emancipação dos estudantes do século XXI.

O processo formativo dos estudantes acontece, efetivamente, na relação professor e aluno e, está, sempre, atrelado a um contexto espaço-temporal que não pode ser desconsiderado. É preciso considerar que “nos tempos atuais, os adolescentes se deparam com mais chances e com mais desafios do que os das gerações precedentes” (SENNA; DESSEN, 2012, p. 106). Na sociedade do século XXI, o “progresso tecnológico é evidente, e a importância dada à informação é incontestável. O progresso tecnológico atua, principalmente, como facilitador no processo comunicacional (SILVA; CUNHA, 2002, p.77). Assim, o fazer pedagógico do professor deve ser objeto de reflexão. É urgente pensar “num programa e numa forma específicas de ensinar Filosofia para o Ensino Médio que o tome como uma etapa também específica do aprendizado, com regras e exigências próprias” (CAMPANER, 2012, p.25). O desafio agora, “consiste em inventar uma prática de modo que o aprendizado de filosofia faça sentido para os jovens estudantes” (GALLO, 2012, p.23).

Diante desse contexto, o problema a ser enfrentado, nesta pesquisa, consistiu-se em responder às seguintes perguntas: a prática docente em filosofia está

atendendo de forma satisfatória às necessidades do aluno do século XXI? Quais as contribuições que as tecnologias podem oferecer para a prática docente em filosofia no ensino médio? Em que medida, as tecnologias estão presentes na prática docente de filosofia?

Para colaborar na resolução da problemática apresentada, o grande objetivo, desta pesquisa, é desenvolver um objeto de aprendizagem que permita à prática docente em filosofia enfrentar os desafios da escola e dos alunos do século XXI, contribuindo assim, para o processo de emancipação do sujeito, pois, acredita-se (hipótese) que as práticas docentes em filosofia estão distantes das tecnologias.

As tecnologias podem "contribuir significativamente para que sejam usados, nos espaços formais de educação, estratégias pedagógicas inovadoras e significativas" (COUTINHO E LISBÔA, 2011, p. 10). Propostas de objetos de aprendizagem atrelados às tecnologias podem ser uma boa alternativa para o enriquecimento da prática docente. Assim, o objeto de aprendizagem que pretende contribuir para potencializar a prática docente em filosofia, é a Plataforma Digital "Jogando com a Filosofia, que se trata de uma ferramenta tecnológica que permite aos professores a elaboração de olimpíadas de filosofia, possibilitando aos estudantes a construção de um reportório filosófico de maneira interativa e desafiante.

Quanto aos objetivos específicos, pretendeu-se, nesta pesquisa: promover discussões a respeito da importância e contribuições da disciplina de filosofia no processo de emancipação dos estudantes e promover reflexões a respeito da importância da tecnologia como uma grande aliada para o desenvolvimento da aprendizagem.

A emancipação dos estudantes do século XXI, ou seja, a condição de que os estudantes possam ser capazes de realizarem uma leitura crítica e reflexiva da sociedade em que vivem e não se deixem manipular pelos outros, não é e, não pode ser tarefa exclusiva da filosofia, porém, a filosofia com o status de componente curricular, tendo garantido o seu espaço, tem a possibilidade de fazer a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, experiências desastrosas, podem acarretar, novamente, a retirada da filosofia dos currículos, sob o argumento de que a disciplina não mostrou a que veio (GALLO, 2012). Por isso, justifica-se, esta pesquisa, na medida em que ela pretendeu, exatamente, afastar tal risco, propondo reflexões sobre a imensa contribuição da filosofia no processo de emancipação dos estudantes, sobre a necessidade de se repensar as práticas docentes, sobre a importância das tecnologias como aliadas para o desenvolvimento da aprendizagem e, propôs um objeto de aprendizagem que visa tornar o cotidiano da sala de aula mais dinâmico.

Para que se pudesse demonstrar que a filosofia, agora com o seu espaço garantido, tem um papel central no processo de emancipação dos estudantes, propôs-se, também, nesta pesquisa, apontar, diante de inúmeras outras possibilidades, alguns referenciais teóricos, que indicam qual construção emancipadora e qual perspectiva filosófica se pretende imprimir no processo formativo dos estudantes.

Para fundamentar a justificativa e atingir os objetos apresentados, esta dissertação se encontra estruturada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo: Fundamentação Teórica, foram oferecidas reflexões sobre alguns aspectos legais do ensino da filosofia no Brasil, sobre as contribuições gerais que o ensino de filosofia pode oferecer à formação dos estudantes, também, foram apresentados os conceitos de esclarecimento em Kant, emancipação, Bildung e Halbbildung em Theodor Adorno, que são centrais na reflexão em relação à contribuição da filosofia no processo de emancipação. Ainda no primeiro capítulo, argumentou-se em favor da perspectiva ética que “se fundamenta na dignidade transcendente da pessoa humana” (COMPARATO, 2016, p.411) como foco no ensino de filosofia e, por fim, o leitor poderá ver a pertinência da perspectiva ética de Kant para o ensino de filosofia.

No segundo capítulo: Prática docente em filosofia e o uso das tecnologias de comunicação e informação, primeiro, foi exposta uma reflexão sobre a problemática da formação do professor de filosofia. Em seguida, foi oferecida uma discussão bastante relevante para se pensar sobre a viável complementariedade entre as NTCI e as práticas docentes em prol de um fazer pedagógico inovador.

No terceiro capítulo: Metodologia e objeto de aprendizagem, foi apresentado o percurso metodológico da pesquisa, com o tipo de pesquisa e sua fundamentação teórica, a forma como foram coletados os dados, a caracterização dos participantes (professores que lecionam o componente curricular de filosofia em escolas públicas do Estado de São Paulo), a apresentação e discussão dos dados coletados. Ainda nesse capítulo, foi apresentado o objeto de aprendizagem “Jogando com a Filosofia”, bem como o tutorial para a sua utilização.

No quarto capítulo: Considerações finais, foram retomadas as reflexões propostas ao longo da pesquisa, reafirmando que a filosofia pode contribuir, significativamente, para o processo de emancipação dos estudantes do século XXI, desde que haja uma prática docente em filosofia comprometida e, que pode ser potencializada a partir do uso das tecnologias.

Esta produção é de grande relevância não apenas para o âmbito acadêmico, mas sobretudo, para o profissional que se encontra em sala de aula, que poderá se valer das contribuições aqui apresentadas para ampliar a sua reflexão sobre o tema e potencializar o seu fazer pedagógico.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O Ensino de Filosofia: marco legal

A filosofia é uma realidade no sistema de ensino brasileiro. Mas não se engane, que tal realidade foi dada de forma simples e harmônica, pelo contrário, se ela se constitui uma disciplina da grade curricular do ensino médio brasileiro, é resultado de inúmeras lutas promovidas por vários seguimentos da sociedade. Dessa forma, o status de disciplina alcançado pela filosofia, significa que ela é segundo Aspis e Gallo (2009, p.32)

> [...] uma forma de delimitar as fronteiras de um campo de saber, permitindo sua enunciação em discursos. Ela é a imposição de uma ordem ao pensamento, permitindo que não apenas experimentemos uma recognição, um pensar de novo o já pensado, mas que experimentemos também o pensamento como novidade, como criação. Por fim, ela é ainda uma forma de *aprendizado*, uma educação do pensamento, na medida em que impõe protocolos que tornem o pensamento possível.

A efetiva presença da filosofia no currículo como disciplina obrigatória se deu através da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou, à época, o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Todo o histórico e contexto das lutas pela conquista do ensino da filosofia se constitui tema de vários artigos acadêmicos, dissertações e livros, por isso, este trabalho partirá deste ponto, ou seja, da democratização do saber filosófico para todos os estudantes do ensino médio. O esforço empreendido por inúmeros setores da sociedade significou o rompimento de uma barreira de exclusão cultural que por muito tempo perdurou em relação ao saber filosófico. Nas palavras de Rodrigo (2009, p.02)

> A difusão do saber filosófico para um público mais amplo do que o grupo restrito de especialistas apresenta-se como uma exigência democrática; a democratização da cultura tem como pressuposto que esta seja direito de todos e não privilégio de alguns. Por isso, a inscrição da filosofia em um projeto de democratização do saber levou o pensador francês Jacques Derrida a proclamar o “direito à filosofia para todos”.

Atualmente, a garantia da obrigatoriedade da filosofia se fundamenta na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que acrescentou o art. 35-A à Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu parágrafo 2º diz: “a base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

A atual alteração no dispositivo legal que garante a obrigatoriedade da filosofia precisa ser analisada com cuidado, pois diferentemente da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que determina que a filosofia seja incluída como disciplina, ela apenas garante que haverá estudos e práticas de filosofia, eliminando, portanto, o status de disciplina da filosofia.

Encontra-se em curso, atualmente, no Brasil, uma reforma do ensino médio e, especificamente no Estado de São Paulo, a construção do Currículo Paulista para o ensino médio. Tais reformas apontam para um enorme retrocesso em relação ao papel fundamental da educação e da filosofia, ou seja, a construção de um saber humanístico, aprofundado, que permita o desenvolvimento de indivíduos emancipados.

Para Aroni e Curtarelli (2020), o artigo 35-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluído pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017,

> [...] altera a finalidade do Ensino Médio, enquanto etapa de promoção da educação voltada para o trabalho, cidadania, na formação ética, de autonomia intelectual e pensamento crítico; para se focar apenas em objetivos de aprendizagem, nas quatro áreas do conhecimento (I-linguagens e suas tecnologias, II-matemática e suas tecnologias, III-ciências da natureza e suas tecnologias e IV-ciências humanas e socias aplicadas), que passam a se atrelar a uma percepção instrumentalizada da tecnologia, como suposto recurso garantidor de acesso ao direito à educação. Esse movimento rebaixa e suprime o papel dos professores como meros tutores a disponibilizar formas de estudos e práticas, especialmente para as disciplinas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Apenas língua portuguesa e matemática são resguardas como disciplinas de ensino, ou seja, ofertadas por professores formados na área.

Dessa forma, diante de um possível golpe que a filosofia, bem como outros componentes curriculares poderão sofrer, é preciso reafirmar e valorizar o espaço alcançado por ela, pela sociologia, pela arte, entre outros, enquanto disciplinas na

educação básica dos estudantes brasileiros. A melhor forma de valorização que pode ser feita, é evidenciar a contribuição significativa que esses objetos de conhecimento podem imprimir na formação de milhares de estudantes.

1.2 Contribuições gerais da filosofia na formação dos estudantes

Antes de ponderar sobre as contribuições da filosofia na formação dos estudantes é importante apresentar alguns elementos que caracterizam a filosofia. Etimologicamente, filosofia significa “amor ao saber”, a busca ao saber. Para além da definição etimológica a filosofia é, segundo Aranha, Martins (1999, p.78)

> um modo de pensar, é uma postura diante do mundo. A filosofia não é um conjunto de conhecimentos prontos, um sistema acabado, fechado em si mesmo. Ela é antes de mais nada, um modo de se colocar diante da realidade, procurando refletir sobre os acontecimentos a partir de certas posições teóricas. Essa reflexão permite ir além da pura aparência dos fenômenos, em busca de suas raízes e de sua contextualização em um horizonte amplo, que abrange os valores sociais, históricos, econômicos, políticos, éticos e estéticos.

A filosofia é um campo do conhecimento que permite a quem se dedica a ela, desenvolver uma compreensão do mundo mais ampla, no sentido de uma busca dos princípios “que tornam possível o próprio saber” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p.3). A partir da definição oferecida, o estudante do ensino médio tem a possibilidade de uma formação holística, pois a tradição filosófica ao longo de mais de dois milênios produziu um vasto conteúdo que abrange todos os aspectos da vida humana e sua relação com o mundo.

A formação sólida de milhares de estudantes brasileiros é condição essencial para a construção de uma sociedade melhor e mais justa. A realidade brasileira, apesar de contar com avanços nos campos social, cultural, econômico e político, ainda é, profundamente, marcada por grandes mazelas, que se revelam cotidianamente em autoritarismo, desigualdades social, jurídica e econômica, racismo e violência de vários tipos. Dessa forma, faz-se urgente que a sociedade brasileira construa um projeto sério de educação básica que contemple, de fato, a formação

plena do indivíduo, conforme preconiza a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 205, que diz: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Uma formação que vise o pleno desenvolvimento da pessoa deve ser compreendida como aquela que proporciona o desdobramento e o aperfeiçoamento das diversas dimensões do ser humano e do saber. Assim, os aspectos biológico, psicológico, social, espiritual e filosófico necessitam, cada um, de seu espaço em um sistema de ensino.

O saber filosófico cujo nascimento data do século VI a.C, muito tem contribuído através de inúmeros filósofos e correntes filosóficas para a compreensão do ser humano sobre si mesmo, bem como da sua relação com o universo. De maneira geral, juntamente com outros campos do saber, a filosofia, segundo Campaner (2012, p.13), “pode propiciar a reflexão crítica sobre nossas formas de vida e de pensamento”.

O campo filosófico desdobra-se em diversas áreas, como por exemplo, a metafísica, a ontologia, a epistemologia, a estética, a política, a ética, entre outros. Diante da amplitude do campo filosófico e do espaço reduzido que a filosofia possui no ensino médio brasileiro, qual deve ser o enfoque a ser dado no ensino de filosofia, a fim de que ele possa se firmar como um saber necessário nessa etapa escolar? Para Campaner (2012, p.14), “uma das garantias de sua sobrevivência está na contribuição que a Filosofia tem a dar para a formação de uma vida ética e política”.

Ao eleger a formação de uma vida ética e política como enfoque do ensino de filosofia na etapa do ensino médio, Campaner, acertadamente, quer oferecer ao jovem estudante, o que a filosofia possui de mais significativo e próximo do seu dia a dia. As reflexões ética e política, denominadas como filosofia prática, ou seja, reflexões voltadas para as questões como a felicidade, as relações de trabalho, as relações de poder, entre outras, podem ser uma excelente estratégia para a introdução do jovem ao universo filosófico, pois um dos grandes desafios que o professor de filosofia

enfrenta em sala de aula, é justamente tornar a filosofia algo palpável e significativo para o estudante.

A imersão dos estudantes ao campo filosófico pode propiciar o rompimento com uma postura passiva que se constrói a partir de um processo de naturalização da sociedade. O processo de naturalização produz uma falsa compreensão de que muitos fenômenos sempre foram como são, impedindo a indagação de tal ordem. Diante de um processo que dificulta o filosofar, o ensino de filosofia no ensino médio pode, segundo Campaner (2012, p.16),

> [...] dar uma resposta ao rumo antifilosófico tomado pela sociedade atual, que é o de mostrar como as coisas não coincidem com o seu conceito, e que a Filosofia não coincide com a "Filosofia repugnante" daquele que aceita as correntes por mais douradas que sejam. O abismo que se abre diante dessa negação é o começo de uma crítica que não aceita identificação, não aceita que os pensamentos correntes – os de outras teorias e os do mercado – coincidam com os seus próprios.

A contribuição da filosofia para a formação de um jovem que será capaz de compreender as nuances e tramas que envolvem a sociedade e o mundo em que ele vive, coaduna com um ideal de educação emancipadora, que promove a autonomia do indivíduo e combate a exclusão. Uma educação que promova a emancipação do sujeito, segundo a proposta de Condorcet, (apud CAMPANER, 2012, p.19) deve,

> [...] tornar o povo capaz de julgar as propostas políticas e de tomar decisões, impedindo, dessa forma, que o poder seja exercido em benefício de alguns poucos ou como forma de dominação. O resultado deveria ser a limitação dos poderes legislativo e executivo pela vigilância constante de um povo esclarecido acerca de seus direitos e deveres, e dos deveres dos poderes constituídos.

O ensino de filosofia não pode estar desconectado de seu contexto. A sociedade contemporânea tem como uma de suas características, o excesso. O que se verifica é um consumismo voraz, que tem como premissa a insatisfação permanente do consumidor. Nas palavras de Bauman (2009, p.110)

> [...] a sociedade de consumo não é nada além de uma sociedade do excesso e da fartura – e, portanto, da redundância e do lixo farto. Quanto mais fluido o ambiente de suas vidas, mais os atores precisam de objetos potenciais de

> consumo para proteger suas apostas e garantir suas ações em relação aos caprichos do destino (rebatizados na linguagem sociológica de "consequências imprevistas"). O excesso, contudo, aumenta a incerteza das escolhas, algo que se esperava eliminar, ou pelo menos aliviar ou reduzir – e assim o excesso nunca é suficientemente excessivo. A vida dos consumidores é uma infinita sucessão de tentativas e erros. É uma experimentação contínua, mas não de um *experimentum crucis* capaz de conduzi-los a uma terra de certezas mapeadas e sinalizadas de modo fidedigno.

A educação e o saber, dentro deste contexto, podem também assumir o papel de produtos a serem consumidos, portanto, fadados a produzirem insatisfação. O ensino de filosofia significativo pode propiciar aos estudantes do ensino médio a possibilidade de não serem absorvidos de maneira dramática por essa cultura do excesso, pelo contrário, ele pode desenvolver virtudes caras ao fazer filosófico, a saber, a paciência e a lentidão. A reflexão filosófica deve estar em oposição à aceleração do processo de ensino-aprendizagem, pois como argumenta Campaner (2012, p.27),

> [...] tal atitude se opõe ao ritmo apressado da produção e do ensino que busca metas e resultados. No ensino da Filosofia (e das demais disciplinas, se ousarmos pensar melhor), a paciência e a lentidão são virtudes do pensar. Significa, ainda, dar o tempo necessário para que o estudante possa acessar suas experiências e refletir sobre elas. Em termos de didática de ensino, significa permitir que a discussão entre os estudantes possa ocorrer sem a pressa de se chegar a determinado resultado.

A preocupação com a reflexão filosófica em uma sociedade que se caracteriza pela busca frenética da satisfação imediata, também é uma preocupação de Silvio Gallo. Amparado na compreensão de Lipovetsky sobre o tempo atual, que em linhas gerais, constata-se que "o vínculo humano é substituído pela rapidez" (apud GALLO, 2012, p.23), Gallo (2012, p.23) se pergunta: "onde está o tempo para a leitura, o tempo para a meditação, para a reflexão?", pois o que se vê,

> [...] são fluxos cada vez mais acelerados, o padrão das edições aceleradas de imagens que vemos em canais como a MTV e nos programas para adolescentes, como se a vida fosse um eterno videoclipe, uma sucessão de zappings nervosos no controle remoto. Tudo é fruição imediata, sem tempo para o pensamento organizado. (GALLO, 2012, p.23)

Estando consciente desse ritmo alucinante característico do tempo atual, o papel da filosofia, em termos gerais, no ensino médio, é o de propiciar através do exercício da reflexão, que exige paciência, condições para que os estudantes inseridos nesta realidade possam resistir “a essa aceleração, a essa fluidez, a essa falta de tempo para o conceito” (GALLO, 2012, p.23).

O ensino de filosofia, no contexto da sociedade do século XXI, pode proporcionar à formação dos estudantes, o desenvolvimento ou, pelo menos, o resgate de atitudes que todos possuem em suas infâncias de forma espontânea, e, que são tão caras ao exercício do filosofar, a saber, a admiração, o espanto, a dúvida (no sentido cartesiano) e a curiosidade. Tais princípios são caros ao filosofar, pois afastam a indiferença diante dos fenômenos que se apresentam e, exigem um movimento em busca de compreensão desses fenômenos. Em outras palavras, diante de uma tendência de naturalização dos fenômenos, a admiração, o espanto, a dúvida e a curiosidade, possibilitam ao jovem estudante o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, de um processo de questionamento que permite a ampliação da compreensão dos fenômenos.

“Para Aristóteles, a filosofia começa com a admiração” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p.3). A filosofia, que é originária do princípio da admiração, estando presente no ensino médio, pode contribuir de maneira relevante na formação dos estudantes brasileiros.

Para FREITAS NETO (2017) professor livre-docente do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP,

> A admiração, como sinalizaram Platão e Aristóteles, é o ponto de partida para o conhecimento. O sentido grego da palavra admiração é espanto. Quando estamos diante de uma situação diferente, inesperada, temos uma atitude de admiração e esta atitude é ponto de partida para o ato de filosofar, pois nos leva à descoberta de nossa própria ignorância e à indagação sobre o que ignoramos.

FREITAS NETO (2017) também aponta a condição que a admiração exige:

> A admiração, no entanto, só despertará as pessoas para o conhecimento se elas forem capazes de indagar sobre si e suas práticas. Se a admiração não servir para ampliar horizontes, através de questionamentos rigorosos, ela pode provocar uma atitude alienante e dogmática, o que é o oposto do que se busca com a reflexão filosófica. Diante do espanto as pessoas podem se render aos encantos e medos, despertando uma admiração ingênua, tornando-as passivas ou figuras amedrontadas que não questionam, não problematizam e, simplesmente, admitem que existem coisas desconhecidas, mas não se atrevem a indagar sobre elas.

Para que o ensino de filosofia, como disciplina obrigatória, possa contribuir efetivamente para o processo de emancipação do sujeito, ele deve ser exercitado na sala de aula como “uma filosofia criativa, voltada para os problemas vividos, visando equacioná-los conceitualmente” (GALLO, 2012, p.30).

Dessa forma, evitar-se-á que se incorra na faceta perversa da admiração, mas pelo contrário, que ela possa ser, de fato, ponto de partida para o ato de filosofar.

1.3 O ensino de filosofia na construção do esclarecimento e da emancipação

Para um ensino de filosofia voltado para a construção do esclarecimento e da emancipação, a filosofia crítica de Immanuel Kant e a teoria crítica do pensador da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno, oferecem grandes contribuições, que permitem atender aos desafios da sociedade do século XXI. Neste sentido, a

> Filosofia é necessária ainda hoje como crítica do existente precisamente porque persistem e se intensificam a dor, a necessidade, a angústia e a ameaça do infortúnio, precisamente porque é sempre ainda preciso saber porque o mundo pode se tornar amanhã um inferno ainda mais assustador do que o de hoje (GIACOIA, 2013, p.24).

Dessa forma, a perspectiva crítica da filosofia muito tem a colaborar para a tese de que a filosofia pode contribuir para a realização de um projeto de educação, cuja finalidade seja formar indivíduos plenos, ou seja, capazes de tomarem decisões por si mesmos e, não indivíduos que sejam apenas utilizados como massa de manobra.

1.3.1 O Esclarecimento em Kant

A obra de Kant que será abordada para a reflexão do tema é intitulada *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* que foi escrita em 1784 e publicada na revista *Berlinische Monatsschrif*, em dezembro do mesmo ano. Trata-se de uma obra curta, pois tinha de atender ao formato de uma revista, entretanto, de grande profundidade.

A Alemanha do século XVIII e a Europa como um todo passavam por grandes transformações que exigiam respostas e reflexões por parte das comunidades de pensadores da época. O que é o esclarecimento? e se vivia-se numa época Esclarecida? foi o desafio lançado pela revista alemã aos intelectuais da época.

O fato dessa obra de Kant se tratar, em termos atuais, de um artigo científico publicado em uma revista, cujo tema foi também debatido por outros intelectuais, possui algo bastante significativo, a saber, o fato de Kant colocar em prática o conceito de uso público da própria razão, central em sua obra e, o fez porque havia liberdade para isso. Em outras palavras, Kant de posse da liberdade, condição indispensável, para o uso público da própria razão, demonstra de forma prática o processo de Esclarecimento proposto por ele.

Kant em seu opúsculo Resposta à Pergunta: que é Esclarecimento? apresenta uma reflexão bastante profunda a respeito da autonomia tanto do indivíduo quanto da coletividade de uma época. Logo no início do seu texto, Kant (2008, p.1) define o conceito de Esclarecimento, Aufklärung (em alemão),

> Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. Sapere aude! Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é, portanto, a divisa do Esclarecimento.

Como se percebe, o Esclarecimento para Kant é a saída do homem de sua minoridade, ou seja, o indivíduo esclarecido é aquele que realiza a passagem de um

estado para outro. Em outras palavras, o Esclarecimento é o processo que permite ao indivíduo dar um salto de um estado de heteronomia para um estado de autonomia. Entretanto, como o próprio Kant adverte, a passagem de um estado para o outro, não é tão simples de ser realizada. É preciso coragem para abandonar a condição de menor.

O mote da filosofia crítica de Kant, a saber, "*sapere aude"*, estava distante da maioria dos indivíduos do século XVIII, pois se faltava coragem, sobravam preguiça e covardia, causas da manutenção do estado de minoridade. A preguiça e a covardia são extremamente danosas, pois desencorajam e acomodam os menores em relação ao processo de esclarecimento e, ao mesmo tempo, estimulam aqueles dispostos a serem tutores, manipuladores.

Nas palavras de Kant (2008, p. 1 e 2),

> A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens, libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia (naturaliter majorennes), comprazem-se em permanecer por toda sua vida menores; e é por isso que é tão fácil a outros instituírem-se seus tutores. É tão cômodo ser menor. Se possuo um livro que possui entendimento por mim, um diretor espiritual que possui consciência em meu lugar, um médico que decida acerca de meu regime etc., não preciso eu mesmo esforçar-me. Não sou obrigado a refletir, se é suficiente pagar; outros se encarregarão por mim da aborrecida tarefa.

A concepção de Esclarecimento proposta por Kant merece ser um pouco aprofundada e esclarecida a fim de evitar uma compreensão rasa e equivocada. A autonomia, o pensar por si mesmo proposto pelo processo de esclarecimento kantiano, não significa pensar por meio de proposições e opiniões, não significa ainda, que não se possa fazer uso de conteúdos produzidos por outrem. Segundo Klein (2009, p. 213 e 214)

> Note-se que o esclarecimento não se refere tanto ao que se pensa, ou seja, não está em questão, o conteúdo do livro, os mandamentos morais, os conselhos do pastor, ou mesmo qual a dieta que se deve seguir, mas o modo através do qual se adotam essas crenças. Não se trata simplesmente de

> mudar as crenças, pois nesse caso se estaria simplesmente substituindo preconceitos antigos por outros novos. Esclarecer-se é a tomada de uma determinada posição, de uma postura frente as suas próprias crenças. Antes de aceitar as crenças e as opiniões de outrem, está em jogo o esforço de avaliá-las. Nesse sentido, ser esclarecido não é simplesmente saber de algo, isto é, estar de posse de uma "crença verdadeira justificada", é preciso que a justificação seja empreendida pelo próprio sujeito e não simplesmente acolhida a partir da autoridade da reflexão de outrem. Portanto, esclarecer-se implica uma atitude ativa e crítica por parte do sujeito[11].

Kant, portanto, propõe como esclarecimento uma *forma* de pensar livre que esteja baseada em *princípios,* não em crenças e preconceitos. Mas como tais princípios seriam definidos? Uma primeira resposta, seria através da lógica geral, pois "na Lógica não queremos saber: como é que pensa o entendimento e como tem procedido até agora ao pensar, mas, sim, como devia proceder ao pensar. Ela deve nos ensinar o uso correto, quer dizer, o uso concordante, do entendimento" Kant (apud KLEIN, 2009, p.214).

Entretanto, quem possui a legitimidade maior para sustentar os princípios do verdadeiro pensar autônomo, não é a lógica, mas sim, a Filosofia. Na análise de Klein (2009, p.14):

> Para Kant, tal tarefa cabe à Filosofia. Na Crítica da razão pura lê-se que a filosofia, segundo o conceptus cosmicus, se apresenta como "a ciência da referência de todo conhecimento aos fins essenciais da razão humana (teleologia rationis humanae), e o filósofo é não um artista da razão, mas sim o legislador da razão humana"[14]. Contudo, nesse caso, o filósofo se constitui como um ideal, algo que jamais poderá existir empiricamente. Não se está sugerindo que se deva seguir o que os filósofos dizem, tal como se eles fossem deuses na terra, pois ainda que se chame de filósofos aqueles que se dedicam profissionalmente a atividade da filosofia, eles não são a "incorporação" do legislador da razão humana. Na verdade, o cerne da questão se refere ao papel que a filosofia deveria ter condições de desempenhar, a saber, investigar as regras e princípios materiais que garantem o correto pensar[15].

Ao seguir o raciocínio kantiano no opúsculo sobre o Esclarecimento, verifica-se de certa forma, um pessimismo em relação à possibilidade de se alcançar a maioridade pelo indivíduo particular. Para o filósofo alemão, os mecanismos (fórmulas e preceitos) que favorecem a tutela de um homem em particular "são os grilhões de uma perpétua minoridade" (KANT, 2008, p. 2). "Assim, são poucos os que

conseguiram, pelo exercitar de seu próprio espírito, libertar-se dessa minoridade tendo ao mesmo tempo um andar seguro (KANT, 2008, p. 2).

Se é possível verificar um certo pessimismo de Kant em relação ao indivíduo, por outro lado, verifica-se um otimismo em relação à coletividade, ao público no processo de Esclarecimento,

> Que um público, porém, esclareça-se a si mesmo, é ainda assim possível; é até, se lhe deixarem a liberdade, praticamente inevitável. Pois então sempre se encontrarão alguns homens pensando por si mesmos, incluindo os tutores oficiais da grande maioria, que, após terem eles mesmos rejeitado o jugo da minoridade, difundirão o espírito de uma apreciação razoável de seu próprio valor e a vocação de cada homem de pensar por si mesmo. O que há de especial nesse caso é que o público, que outrora eles haviam submetido, os forçará então a permanecer nesse estado, por pouco que eles sejam pressionados pelas iniciativas de alguns de seus tutores totalmente inaptos ao Esclarecimento. O que prova a que ponto é nocivo inculcar preconceitos, pois eles acabam vingando-se de seus autores ou dos predecessores destes. É por esse motivo que um público só pode aceder lentamente ao Esclarecimento (KANT, 2008, p. 2, 3).

A possibilidade maior de uma concretização do processo de Esclarecimento no âmbito coletivo (de uma época) em detrimento do âmbito individual pode ser compreendida do ponto de vista de que se em um contexto, em uma época, há o favorecimento da liberdade, condição fundamental para o Esclarecimento, então, uma coletividade de pessoas eruditas (educadas, instruídas) será estimulada ao diálogo livre entre si, o que Kant chama em seu opúsculo de uso público da razão. “Entendo, contudo, sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado” (KANT, 2008, p.3). “O uso público da razão exige a “liberdade da pena” a qual garante a possibilidade de que os indivíduos amadureçam seu entendimento, num procedimento de constante diálogo e auto-correção” (KLEIN, 2009, p.215).

É importante pontuar que o fato de Kant deixar clara a necessidade do diálogo se dar entre uma comunidade de pessoas letradas, não quer dizer que ele defenda a exclusão de classes sociais, mas tão somente pretende, segundo Klein (2009, p.215):

> [..] evitar que o uso público da razão descambe para uma mera exposição de opiniões irrefletidas e sem sentido. Como o público do erudito é o grande

> público do mundo letrado, significa que o uso público da razão precisa considerar tanto os princípios de um debate racional, visto que não se poderia esperar menos de uma comunidade de eruditos, quanto os conhecimentos acumulados e as perspectivas adotadas pela comunidade em questão. Essas restrições procuram evitar aquilo [...] que é chamado de um conflito ilegal entre as faculdades[18]. Essa ilegalidade é decorrente do apelo de uma das faculdades a argumentos de autoridade ou aos preconceitos e aos sentimentos da massa que ignora o assunto em questão. Nesse sentido, o conflito deixa de ser um debate e se transforma numa disputa ou mera discussão, onde o que importa é impor sua posição a todo custo, abdicando-se daquilo que deveria ser o verdadeiro critério para se avaliar a legitimidade de uma posição, a saber, a validade e a coerência da argumentação. Numa disputa o que importa é vencer, a qualquer custo.

O uso público da razão condicionado à uma comunidade de eruditos pretende, portanto, evitar que o debate fique limitado ao nível da *doxa* (opinião), em que os argumentos expostos são baseados em achismos e crenças carregados de preconceitos. O fato de existir uma comunidade letrada, por exemplo, no âmbito das ciências, pressupõe que os membros pertencentes tenham condições de estabelecer um debate Esclarecido com vistas à *episteme* (conhecimentos a partir de princípios), pois "esclarecer-se é pensar criticamente e isso, por sua vez, significa desprender-se de fórmulas e preceitos, mas não de princípios" (KLEIN, 2009, p.217).

O debate livre e esclarecido pode e deve se dar em qualquer área de conhecimento, entretanto, ele é essencial no campo prático. "Isso ocorre porque, segundo Kant, estar esclarecido a respeito da metafísica dos costumes constitui em si mesmo um dever[25]" (KLEIN, 2009, p.217). Vê-se, assim, na filosofia crítica de Kant, em sua proposta de Esclarecimento, uma preocupação com o "estabelecimento dos fins da ação, seja da vida humana, seja da comunidade política" (KLEIN, 2009, p.218).

O processo de Esclarecimento kantiano como demonstrado até aqui tem como chave central o uso público da razão, que por sua vez, exige a existência da liberdade para tal. Assim, o processo de Esclarecimento apenas florescerá em uma época em que a liberdade é dada aos indivíduos. Nesse sentido, Kant não vislumbrava que seu projeto poderia se efetivar em um futuro distante, mas sim, que a época em que ele vivia já oferecia um terreno fértil para o Esclarecimento.

Ao responder à pergunta se se vivia em uma época esclarecida? Kant é categórico em dizer que não, entretanto, afirma: "vivemos em uma época de

esclarecimento (Aufklärung)" (KANT, 2008, p.7). Para o filósofo alemão, ao homem de sua época:

> [...] desde já, o campo lhes esteja aberto para mover-se livremente, e que os obstáculos à generalização do Esclarecimento e à saída da minoridade que lhes é auto-imputável sejam cada vez menos numerosos, é o que temos signos evidentes para crer. A esse respeito, é a época do Esclarecimento, ou o século de Frederico (KANT, 2008, p.7).

Para Klein (2009, p.221) em sua análise do texto da Aufklärung, "o Esclarecimento é a época em que se começa a proclamar: "raciocineis!" É a época em que se começa a defender o direito de todo indivíduo de fazer um uso público de sua razão, no sentido de razão republicana". Em outras palavras, ao afirmar que se vivia numa época de Esclarecimento, fica claro que Kant faz a defesa de uma sociedade republicana e democrática que tem entre os princípios fundamentais a liberdade de expressão e o pluralismo de ideias, pois são eles que garantem o uso público da razão, que por conseguinte, favorece o processo de esclarecimento.

Apesar de passados mais de dois séculos desde que Kant escreveu seu opúsculo sobre a Aufklärung, ele ainda é bastante pertinente para a reflexão sobre o Esclarecimento do indivíduo e da coletividade do século XXI. São evidentes e, em muitos casos, impressionantes as profundas transformações, em vários aspectos (científico e tecnológico, cultural, social, político, moral etc.) ocorridas na sociedade do século XXI em relação à sociedade do século XVIII. Entretanto, essas transformações favoreceram o Esclarecimento ou acentuaram ainda mais a minoridade do indivíduo? Tais mudanças potencializaram ou reduziram os mecanismos favoráveis para que o século XXI seja uma época de Esclarecimento?

Pode-se afirmar, por um lado, que existem grandes obstáculos que favoreçam aos indivíduos permanecerem menores, entregarem-se à tutela de outros, ou seja, não se tornarem esclarecidos. Em certo sentido, o século XXI promove a impossibilidade do pensar por si mesmo. Para Menezes (2014, p. 208),

> A banalidade da morte, da violência, a insignificância das mortes alheias, a cotidianidade da guerra transformada pela mídia em um grande espetáculo, misturadas a uma enormidade de literatura de autoajuda prometendo receitas

> fáceis para a felicidade, não surgem mais como experiências capazes de nos fazer pensar.

Verifica-se na sociedade do século XXI um excesso de opiniões, o que dá a falsa impressão de que os indivíduos estão cada vez mais a exercer o pensar autônomo. Entretanto, vale lembrar o que já foi dito anteriormente, a saber, que o pensar por si mesmo, não significa uma mera exposição de proposições, um pensar sem regras. Segundo Gallo (2012, p.157, 158),

> [...] temos vivido mergulhados na opinião, a qual se apresenta como uma única forma de vencer o caos, pois nos apavora e angustia ver nosso pensamento escapar de si mesmo, nossas ideias se perderem no vazio. A opinião, no entanto, não vence o caos, mas foge dele, como se essa fuga fosse possível. [...] Daí a importância que adquirem em nossa sociedade, nos mais distintos níveis, os chamados "formadores de opinião"; são eles os artífices dessa droga que se distribui tanto quanto o bom-senso (com o perdão do trocadilho com Descartes...) e nos aprisiona nesse jogo. Mas isso é viver de aparências, como já denunciava Platão há quase 2.500 anos.

A atualidade da reflexão kantiana é evidente. O processo de Esclarecimento não está dado. O excesso de opiniões é uma característica da sociedade do século XXI, por isso, a filosofia se constitui algo imensamente valoroso ainda hoje, pois é ela quem possui condições para sustentar os princípios do verdadeiro pensar autônomo, possibilitando assim, o processo de Esclarecimento.

Por outro lado, se há um excesso de opiniões, se todos estão habilitados a expressar a sua opinião sobre qualquer assunto, é porque existe um espaço ainda mais permissivo que outrora. Em outras palavras, a sociedade do século XXI com a consolidação dos regimes republicanos, democráticos e o aperfeiçoamento das normas legais e morais, permite efetivamente mais liberdade civil para o uso público da razão.

No que diz respeito à necessidade de uma comunidade de pessoas eruditas para o bom uso público da razão, a sociedade do século XXI preza pela universalização da formação, ou seja, todos, pelo menos em tese, têm o direito de se tornarem eruditos, inclusive as mulheres, também em tese (o que mostra a superação de uma visão machista de Kant sobre a mulher). Apesar de ser forçoso reconhecer que a afirmação de que "todos" tem direito à educação seja uma falácia (para não

parecer ingenuidade), é igualmente forçoso reconhecer que houve uma ampliação considerável na oferta desde a educação básica até o ensino superior em relação à época de Kant. Nesse sentido é que se pode afirmar que as condições para o Esclarecimento da atual época são maiores, ou seja, há um espaço maior que pode e precisa ser ocupado por pessoas esclarecidas em prol do projeto de Esclarecimento.

Um fator importante a ser considerado em relação ao fato das condições da sociedade do século XXI serem mais favoráveis ao Esclarecimento kantiano é a questão da velocidade, o fácil acesso e divulgação das informações proporcionados pelos avanços tecnológicos. Entretanto, diante desse fenômeno, um questionamento se impõe: as tecnologias da informação podem contribuir para a busca da maioridade ou, de modo contrário, apenas vão estimular o debate superficial?

Como já sinalizado anteriormente, os espaços públicos, portanto, os espaços de discussão proporcionados pela sociedade da informação precisam ser ocupados por pessoas esclarecidas, que podem e devem contribuir para o processo de emancipação, pois as tecnologias da informação em si mesmas, não possuem um valor, mas o seu valor dependerá da finalidade do uso que se fará delas. Portanto, eis aí um grande desafio, a saber, que todos aqueles que defendem uma sociedade mais esclarecida ocupem esses espaços de discussão, pois caso contrário, os charlatões de plantão não terão a resistência necessária.

Diante de um cenário, de uma época, nos termos em que foi colocado, em que as condições para a realização do projeto kantiano de Esclarecimento foram potencializadas, o ensino de filosofia pode contribuir, grandemente, para a formação adequada do indivíduo a fim de que ele possa ser capaz de pensar por si mesmo e se colocar como resistência àqueles que favorecem a menoridade.

Dessa forma, diante do exposto, é imperativo reconhecer que a filosofia crítica de Kant é ainda atual para se pensar um ensino de filosofia que possa contribuir para a formação de indivíduos autônomos e emancipados no século XXI.

1.3.2 Emancipação, Bildung e Halbbildung em Adorno

Theodor Adorno (1903-1969), filósofo alemão, fundador, juntamente com Max Horkheimer, em 1924, da famosa escola de Frankfurt, é parte integrante dessa pesquisa, pois suas reflexões sobre o campo da educação apontam para a necessidade da emancipação do indivíduo e do coletivo em relação à alienação na qual estão mergulhados. Em outros termos, tal como Kant, Adorno vislumbra um processo de formação do indivíduo e da coletividade que permita a resistência diante da tão sedutora menoridade.

Adorno como se sabe, em sua obra *Dialética do Esclarecimento* apresenta uma crítica ao projeto de Esclarecimento kantiano. Apesar de não ser o foco desta pesquisa, é importante, pelo menos apontá-la. Adorno argumenta que a razão, que deveria propiciar a construção de uma sociedade melhor e mais justa, ao contrário, criou as condições de dominação na modernidade. Em outros termos, a razão se transformou em instrumento para a dominação da natureza e do homem, sabotando dessa maneira, a possibilidade de autonomia do homem. Em sua expressão maior, a *razão instrumental* produziu a barbárie, produziu Auschwitz. “O progresso converte-se em regressão” (ADORNO, 1985, p.4). A razão ao se instrumentalizar renuncia à reflexão, do pensar:

> Com o abandono do pensamento – que, em sua figura coisificada como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos – o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo o que é único e individual, ele permitiu que o todo não compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens (ADORNO, 1985, p.22).

Entretanto, apesar de sua crítica a Kant, Adorno reconhece, por dizer assim, a essência do projeto de Esclarecimento kantiano. “A crítica aí feita ao esclarecimento deve preparar um conceito positivo do esclarecimento, que o solte do emaranhado que o prende a uma dominação cega. (ADORNO, 1985, p.5). Assim, quando se pretende pensar sobre um programa de educação e um ensino de filosofia que

objetiva a autonomia dos indivíduos e da sociedade do século XXI, Kant e Adorno podem e devem estar juntos.

Nesta pesquisa, as contribuições da teoria crítica de Adorno com vistas a corroborar para um projeto de formação que vise a emancipação dos indivíduos e da sociedade, serão analisadas a partir de escritos pedagógicos do autor, a saber, os textos *Educação e Emancipação* e *Teoria da Semicultura*.

Algo a ser destacado em relação ao filósofo da Escola de Frankfurt é o fato de propor um projeto de emancipação vinculado a uma práxis social. As condições sociais, as relações de poder, a influência das instituições sobre o indivíduo, precisam ser levadas em conta na reflexão sobre a autonomia, pois um contexto social degenerado pela *indústria cultural*, por exemplo, propicia a manutenção da heteronomia e promove a dominação. Nas palavras de Adorno (1995, p.19)

> A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo [...] As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da "subjetividade", onde originam relações de dominação. Ao lado da identificação entre ciência e forças produtivas, já assinalada, a integração social das classes trabalhadoras, a manipulação das massas no nazifascismo e a expansão das sociedades consumistas seriam exemplos concretos dessas formas de dominação.

A preocupação adorniana com uma práxis social pode ser demonstrada pela sua própria atuação ativa nos meios sociais. Adorno faz jus a uma série de participações sociais por meio de palestras em diversas instituições e debates em rádio. Ele não era apenas um teórico de gabinete. Assim, a sua preocupação com a emancipação dos indivíduos está intrinsecamente ligada a uma transformação da ordem social, em que as relações sociais, econômicas e culturais não sejam mecanismos de manipulação de tal ordem. Segundo Rocha (2019, p.198),

> Adorno não perde de vista a ideia de uma intervenção na ordem social, que pudesse ser construída com os auspícios de uma ciência engajada em promover as mudanças que a sociedade almeja. Uma ciência assim, obviamente, necessitaria compreender os mecanismos falseadores da condição humana plena. Dessa maneira, deve compreender e desnudar o

> pensamento ideológico, que volta-se contra a “alteridade”, reduzindo violentamente a realidade à sua própria imagem e semelhança.

Ao pretender uma mudança na ordem social, deve-se promover a mudança nos indivíduos, a saber, é preciso criar condições para que os indivíduos desenvolvam a capacidade crítica, pois esta, “se realiza como resistência contra tudo o que é estabelecido e que se justifica apenas pelo Daisen” (ROCHA, 2019, p.213). Dessa forma, é imperativo um projeto de educação que seja dirigido para a uma autorreflexão crítica que “contrapõe-se a uma ausência de consciência, evita que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias (ADORNO, 1995, p.121).

Adorno ao propor a defesa de uma sociedade emancipada, não o faz de forma ingênua e amadora, como é de se esperar de um pensador de sua envergadura intelectual. Ele tinha claro o tamanho do desafio de sua proposta. Muitas eram e continuam sendo, ainda hoje, as dificuldades de se combater os mecanismos que favorecem a heteronomia e a alienação. O capitalismo tardio e a indústria cultural do século XX, bem como o capitalismo e a indústria cultural do século XXI, representam um enorme obstáculo “em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planificado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural” (ADORNO, 1995, p.180).

Assim, sem transformação social não há autonomia, pois, de acordo com Adorno (1995, p. 181),

> O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes.

Como afirmado logo acima, faz-se urgente um projeto educacional que permita a formação e o desenvolvimento de indivíduos capazes de resistir a tudo o que está estabelecido. Diante de um desafio de tamanha magnitude o questionamento de

Becker se impõe: “Chegamos a uma questão muito difícil: como educar jovens para que efetivamente apliquem essas reflexões a objetivos humanos, ou seja, isto é factível para os jovens? (ADORNO, 1995, p.160). Sim, é factível. Entretanto, como o próprio Becker adverte: “[...] representa um rompimento com um conjunto de idéias que se tornaram muito simpáticas” (ADORNO, 1995, p.160).

É preciso uma ruptura em relação ao paradigma educacional, que ainda hoje, encontra-se voltado para a instrumentalização do indivíduo e da sociedade, que atende aos interesses mercadológicos, e, portanto, usurpa a capacidade de pensar por si mesmo. Assim,

> [...] assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p.140).

A partir da concepção inicial de educação proposta por Adorno e, confrontando-a com o modelo de formação dominante que é oferecido a milhares de estudantes brasileiros, a saber, um modelo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, que se abstém de uma formação plena do indivíduo, é fundamental que agentes sociais engajados canalizem esforços em prol da concretização de uma sociedade emancipada. Em outros termos, como não é possível uma ruptura abrupta, como não é possível um esclarecimento em massa, como também não há tantas pessoas dispostas a empreenderem em favor de um projeto emancipatório, por isso, aqueles (ainda que sejam poucos) que como Kant e Adorno acreditam na possibilidade de construção de uma sociedade melhor, devem lutar por uma educação para a contradição e para a resistência. Nas palavras de Adorno (1995, p. 182),

> Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser

> elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Ao refletir a questão da emancipação em Adorno, verifica-se que ela é a consequência de um processo educativo, ou seja, se for oferecido aos indivíduos um processo formativo adequado, eles poderão ter como consequência a emancipação.

Em seu texto Teoria da Semicultura, Theodor Adorno oferece uma densa e profunda reflexão sobre a questão da formação humana. Ele defende a Bildung como o ideal de formação, que possibilita ao ser humano, através de um processo, tornar-se um “verdadeiro homem” (KANT, 1999, p. 14).

Bildung é um termo em alemão que significa tanto cultura quanto formação cultural, em que o primeiro se refere ao aspecto objetivo e o segundo ao aspecto subjetivo. Dessa forma, para uma compreensão mais profunda do termo Bildung é fundamental entender a correlação entre os dois aspectos expressa por Adorno (1996, p. 388): “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”.

Para Adorno, a cultura pode ser entendida como o conjunto de bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade, ou seja, a arte, a filosofia, a música, a arquitetura, a ciência etc. Em sua concepção, a cultura possui uma espécie de aura, uma autenticidade, que ao ser apropriada pelo sujeito, fornece-lhe elementos substanciais para uma formação autêntica. A autenticidade contida na ideia de formação adorniana remete a uma condição de equilíbrio alcançada pelo indivíduo entre a espiritualização e a práxis, ou seja, um indivíduo que ao se apropriar dos bens culturais age em prol da sociedade, não se isolando em um desses polos. Nas palavras de Adorno (1996, p. 401), “A formação devia ser aquela que dissesse respeito — de uma maneira pura como seu próprio espírito — ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos”. Assim, uma formação autêntica:

> [...] é um equipar-se para orientar-se no mundo em uma relação dialética que é impensável sem adaptações, mas que ao mesmo tempo impõe-se equipar o indivíduo de modo tal que mantenha suas qualidades pessoais, ou seja, formar para a adaptação e resistência. Nesse sentido, formar-se para a originalidade, ou seja, manter-se como resistência e ainda capaz de realizar experiências autênticas com o mundo. (ADORNO, 1996, p. 401)

É importante perceber que, em momento algum, Adorno despreza os benefícios que o desenvolvimento tecnológico pode oferecer na melhoria da vida humana, o que ele diz, é que a tecnicidade deve estar imbuída das "coisas humanas", pois "formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação" (ADORNO, 1996, p. 389).

Em suas análises, Adorno verificou a desumanização do processo de formação autêntica, que ele denominou de *Halbbildung* (termo alemão que significa semicultura e semiformação).

> A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. [...] O progresso da formação cultural que a jovem burguesia assumiu frente ao feudalismo não flui, de modo algum, tão diretamente quanto aquela esperança sugeria. (ADORNO, 1996, pp. 388, 392).

Para Adorno, a burguesia da Inglaterra e da França, nos séculos XVII e XVIII, respectivamente, tendo em suas mãos os poderes político e econômico, em vez de levar adiante o projeto de esclarecimento, implantou a desumanização por meio do processo capitalista. De modo especial, no século XX, a Indústria Cultural através dos meios de comunicação de massa imprime aos bens culturais a lógica de mercado. Houve, portanto, um a degeneração da cultura em semicultura e, da formação em semiformação. Dessa forma, "A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria". (Adorno, 1996, p.398)

A força da Indústria Cultural na disseminação da semiformação é tão grande, que "apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a <u>forma dominante</u> (grifo nosso) da consciência atual" (Adorno, 1996, p.388). Assim, os efeitos da semiformação são desastrosos:

> A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial [...] A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga [...] Os sistemas delirantes coletivos da semiformação cultural conciliam o incompatível; pronunciam a alienação e a sancionam como se fosse um obscuro mistério e compõem um substitutivo da experiência, falso e aparentemente próximo, em lugar da experiência destruída. O semiculto transforma, como que por encanto, tudo que é mediato em imediato, o que inclui até o que mais distante é. (ADORNO, 1996, p.405)

Diante dos prejuízos que a semiformação pode causar aos indivíduos e à sociedade, as reflexões de Adorno ainda são muito pertinentes. Como foi pontuado, o capitalismo e a Indústria Cultural desumanizaram a formação cultural. Dessa forma, ao se verificar que, ainda hoje, o capitalismo continua a ser o sistema econômico vigente, caracterizado por uma nova fase, que se denomina neoliberalismo, muito mais articulado que à época de Adorno; ao se verificar que a Indústria Cultural conta agora, com ferramentas e técnicas muito mais eficientes que outrora, como internet e as redes sociais, é preciso concluir que a semiformação é bastante presente na atualidade.

No campo educacional, não é diferente. De maneira geral, a educação pública brasileira se encontra vinculada ao neoliberalismo, portanto, submetida à lógica de mercado, o que não poderia acontecer numa perspectiva adorniana. Para Derisso (2017, p.1171)

> No contexto da reforma neoliberal do Estado, coube à educação pública um lugar de destaque, a Escola ganhou uma nova caracterização e ficou, em certa medida, refém de intervenções, sobretudo dos organismos internacionais - Banco Mundial e FMI [...] As instituições financeiras internacionais, notadamente o Banco Mundial, norteiam suas “orientações” pela lógica do mercado, abordando a questão educacional num sentido estritamente pragmático, ou seja, o de produzir resultados quantificáveis, propondo soluções eminentemente técnico-racionais, chegando assim a um modelo escolar caracterizado por “duas grandes ausências: os professores e a pedagogia”.

Estando a educação pública brasileira a serviço das necessidades mercadológicas e reproduzindo sua ideologia, ela está fomentando o fenômeno da semiformação, que segundo Souza e Rosa (2012, p.230) deixa

> [...] marcas indeléveis nos processos formativos, não só no seu sentido mais amplo, mas nas próprias práticas educativas. Na própria maneira como são distribuídos os conteúdos nos currículos escolares, apresentados de forma reduzida, fragmentada, sem a presença de uma estrutura que viabilize ao aluno sentir-se desafiado a penetrar em suas profundezas.

As considerações feitas ao longo desta seção sobre os conceitos de emancipação, Bildung (cultura e formação cultural) e Halbbindung (semiformação), permitem perceber a importância da formação cultural para a construção de um sujeito e uma sociedade livres e emancipados e, que, a semiformação leva os indivíduos a acomodação e ao descompromisso com a transformação da sociedade. A compreensão dos conceitos de Adorno possibilita perceber que eles se fazem atuais para pensar o campo da educação e o ensino de filosofia como formas de resistência.

1.4 A perspectiva ética como foco no ensino de filosofia

O campo do saber filosófico é demasiado extenso. Várias são as áreas da filosofia, conforme já foi apontado anteriormente. O ensino médio brasileiro, etapa final da educação básica, de modo geral, possui a duração de três anos e garante (até o momento) duas horas aula por semana (de 45 minutos cada) para o ensino de filosofia. Diante desse cenário, é fundamental que se faça um recorte em relação ao saber filosófico que será ensinado. O recorte a ser defendido por essa pesquisa é o campo da ética como foco no ensino de filosofia. Entretanto, é preciso que fique claro que foco não significa exclusividade. É fundamental, por exemplo, que a perspectiva ética seja complementada pelas perspectivas epistemológica e metodológica, pois elas são fundantes para uma na formação sólida do estudante do ensino médio.

Uma primeira justificativa se baseia em um aspecto legal. A Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996 em seu artigo 35, coloca como uma das finalidades do ensino médio: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Apesar das inúmeras críticas que se possa fazer à LDB, é preciso se aproveitar dessa finalidade apontada pelo legislador para reafirmar a ética e o desenvolvimento do pensamento autônomo como norteadores do ensino de filosofia significativo.

Uma segunda justificativa, a mais importante, baseia-se na imensa contribuição que a especificidade do campo ético pode imprimir na formação tanto individual de cada jovem, bem como na construção do coletivo, pois “a formação ética é indispensável na educação. É indispensável para que as pessoas respeitem sua própria dignidade, a dignidade dos demais e sejam autênticos” (ZATTI, 2007, p. 71).

O campo da ética surgiu na Grécia com Sócrates. Sócrates como é sabido rompe com uma reflexão filosófica voltada para o cosmos e propõe uma reflexão voltada para o homem, ou seja, passa-se de uma cosmologia para uma antropologia. A ruptura empreendida por Sócrates possibilita à filosófica refletir sobre os problemas propriamente humanos, dentre eles, como deve ser o comportamento humano – a ética.

A reflexão sobre como deve ser o comportamento humano, inclui tanto o aspecto individual, quanto o coletivo, conforme indica a etimologia da palavra:

> Na língua grega, duas palavras, quase homônimas e com a mesma etimologia – *êthos* e *ethos* – indicam, a primeira, de um lado, o domicílio de alguém, ou o abrigo dos animais, e de outro, a maneira de ser ou os hábitos de uma pessoa; a segunda, os usos e costumes vigentes numa sociedade e também, secundariamente, os hábitos individuais. (COMPARATO, 2016, p.101)

Aristóteles, nascido em Estagira, o maior expoente do campo da ética no mundo grego antigo, delimita a especificidade da ética pontuando-a como um saber que é dirigido ao contingente e mutável em detrimento ao saber por coisas necessárias e invariáveis. Em outras palavras, para o estagirita, há um conhecimento

voltado para as coisas tal como elas são, como por exemplo, sobre o funcionamento dos fenômenos naturais e, há um conhecimento voltado para as coisas que podem ser diferentes do que elas são, como por exemplo, o agir humano.

Em relação ao saber voltado ao que é contingente e mutável, Aristóteles o dividiu em duas categorias, a saber, o fazer ou criar e o agir. Segundo Comparato (2016, p.104),

> [...] Enquanto à fabricação ou criação corresponde a arte ou a técnica, cujo objeto são as ações humanas tendentes à produção de um resultado concreto, objetivamente separável da própria ação que o produziu, o agir humano considerado em si mesmo (*práxis*) constitui objeto da ética. Esta salientou Aristóteles, é por excelência uma filosofia das coisas humanas. O seu objeto é o estudo do supremo bem a que podem aspirar os homens, isto é, a felicidade. A ética procura, pois, saber, em primeiro lugar, em que consiste a felicidade; em segundo lugar, qual a forma de organização política que assegure a felicidade geral.

É irrefutável a importância da tecnologia para o desenvolvimento da humanidade. Sem ela, a humanidade não teria chegado ao nível de desenvolvimento que chegou, quiçá, ela tivesse sido extinta. Graças ao desenvolvimento tecnológico, que deve ser compreendido como “a utilização de conhecimentos científicos para a solução de problemas” (VARGAS, 2001, p. 58), pode-se prolongar a vida através de procedimentos médicos e medicamentos, pode-se cruzar enormes distâncias de maneira rápida e segura, pode-se promover comunicações à distância, pode-se ter forte esperança de que a humanidade não sucumbirá ao covid-19, pois logo, será fabricada ou criada uma vacina.

Por outro lado, não é possível tecer grandes elogios ao agir humano ao longo da história. Em todas as épocas há inúmeros exemplos do agir humano cujas consequências revelam a falta de preocupação com o bem supremo (a felicidade), a saber, milhares de mortes por ataques químicos, guerras, ditaduras sangrentas, mal uso do dinheiro público, corrupções e assim por diante. É inegável que se conquistou uma certa ordem e organização nas sociedades, porém, tal conquista está muito mais atrelada ao direito do que, propriamente, a uma reflexão ética. Nesse sentido, a reflexão ética, como campo específico do agir humano se faz crucial.

A filosofia ética só é possível porque se sustenta em um fundamento que é singular à espécie humana, a liberdade. Em linhas gerais, liberdade “é a capacidade de agir por si mesmo; autodeterminação; independência; autonomia” (JAPIASSÚ, 2006, p.168). O ser humano, diferentemente, dos demais seres da natureza é racional, capaz de fazer escolhas deliberadas, pois está em seu poder realizar algo ou não, tornando-se assim responsável pelo seu agir. Essa capacidade de ser responsável pelo próprio agir, denomina-se razão ética, que segundo Comparato (2016, pp. 474), é a mais importante, “porque atua como guia ou governante da vida humana. Ela dita a linha reta do nosso comportamento no mundo”.

A filosofia ética ao longo da história foi objeto de investigação de inúmeros filósofos. Assim é possível se falar em filosofias éticas. Comparato apresenta duas grandes correntes histórica que se contrapõe, mas que possuem um mesmo objetivo, a saber, a unificação da humanidade. “[...] Trata-se, afinal, de saber qual das duas prevalecerá: a que se apoia na força militar, na dominação tecnológica e na concentração de poder econômico; ou a que se fundamenta na dignidade transcendente da pessoa humana” (COMPARATO, 2016, p.411). Nesta pesquisa, será adotada a perspectiva que se fundamenta na dignidade transcendente da pessoa humana.

Antes de passar, propriamente, para a exposição da perspectiva adotada, é importante, ainda que de forma bastante breve, apresentar alguns elementos da perspectiva fundamentada na dominação tecnológica e na concentração de poder econômico, com o intuito de evidenciar suas mazelas.

Para Adam Smith, por exemplo, o bem supremo (a felicidade) se fundamenta, não na dignidade humana, mas sim, na prosperidade econômica. Nessa perspectiva, (COMPARATO, 2016, p.286) “as técnicas de produção e a economia como um todo, deixam de ser simples atividades-meios” para se tornarem fins. Passados mais de dois séculos, percebe-se a pujança do sistema capitalista, tornando o modo de vida burguês capitalista como regra mundial. O problema de se ter o modo de vida burguês com regra mundial é que o capitalismo, segundo (COMPARATO, 2016, p.348)

> [...] desumaniza o homem, na sua dupla condição animal racional. Pela exploração do trabalho físico e intelectual, ele reserva ao empresário capitalista uma parte do valor da riqueza criada pelo trabalhador como *animal laborans* (a produção da mais-valia, como meio de acumulação do capital). Pela criação de uma mentalidade coletiva composta de ideias pré-fabricadas (a produção metódica de uma superestrutura ideológica e normativa), ele impede os homens de exercer, como seres racionais, um juízo crítico sobre a organização da sociedade em que vivem.

A perspectiva burguesa, ignora completamente o princípio de que todos seres humanos são livres e iguais, em dignidade e direitos. Nesse sentido, a globalização capitalista é perversa pois,

> Com a progressiva expansão do capitalismo aos quatro cantos do planeta, o código ético da burguesia empresária – a satisfação prioritária do interesse individual, o espírito de competição, a defesa da liberdade de iniciativa econômica como algo mais importante que a liberdade política, o predomínio do valor da utilidade – passou a ser inculcado a todas as classes e a todos os povos, como novo modelo de virtude (COMPARATO, 2016, p.503).

É preciso se posicionar contra uma perspectiva ética fundamentada no valor da utilidade, em que o que importa é a prosperidade econômica – que se tiver de escolher entre salvar vidas humanas com a adoção do isolamento social (para o controle da pandemia) ou salvar a economia reabrindo o comércio; a escolha será salvar a economia. Assim, tendo um ensino de filosofia com foco em uma formação ética humanista, pode ser um contributo importante para enfrentar e resistir a esse modelo ético utilitarista.

Proporcionar ao estudante brasileiro uma formação ética fundamentada na dignidade da pessoa humana, significa investir na formação de sujeitos morais capazes de aperfeiçoar um sistema moral que garanta a boa convivência, independentemente, das diferenças e, principalmente, que os cidadãos sejam capazes de cumprir os preceitos morais a partir de um compromisso assumido livremente.

A fim de imprimir um certo rigor em relação aos conceitos de ética e moral, cabe apresentar, ainda que de forma breve, a diferença entre eles.

Quando se propõe o ensino de filosofia com foco na ética, pretende-se imergir o estudante no campo da **reflexão** dos fundamentos da vida moral. A vida moral, ou

seja, a forma que cada indivíduo age no seu dia a dia é pautada por um “conjunto de regras de condutas assumidas pelos indivíduos de um grupo social com a finalidade de organizar as relações interpessoais segundo os valores do bem e do mal” (ARANHA, MARTINS, 1999, p.117), que se denomina moral. Entretanto, tal conjunto de regras não emerge de forma aleatória, mas é construído a partir da reflexão (atividade abstrata) sobre os princípios e noções que o fundamenta. Em outros termos, para que se construa ou se modifique um conjunto de regras que define quais ações são boas ou más, justas ou injustas, válidas ou inválida no ordenamento de um determinado grupo social, antes, é necessário que se reflita sobre os princípios e noções que servirão como fundamento de tais regras. Dessa forma,

> “são questões éticas indagar a respeito do que é o bem e o mal, o que são os valores; qual a natureza do dever, em que consiste a moral autônoma, qual a finalidade da ação moral e assim por diante. As respostas a essas e outras questões caracterizam as diversas concepções de vida moral elaboradas pelos filósofos através dos tempos” (ARANHA, MARTINS, 1999, p.117).

A diferença, portanto, entre ética e moral, baseado em Aranha e Martins, conforme exposto acima, está no fato de que uma (a ética) diz respeito à teoria, enquanto a outra (a moral) diz respeito à prática, ou seja, a ética é a teoria sobre a conduta e a moral é a prática da conduta. Caso a conduta do indivíduo seja coerente ao que foi definido como regra moral a ser seguida, o seu agir será considerado moral, caso sua conduta contrarie a regra moral definida, o seu agir será considerado imoral.

Por fim, cabe destacar em relação à moral, ou seja, ao conjunto de regras para o comportamento humano, que ela varia de acordo com o tempo e o espaço. Assim, a moral de um determinado grupo social pode diferir de outro; regras morais que eram válidas em tempos anteriores podem já não serem válidas hoje. Nesse sentido, reitera-se que fomentar nos estudantes brasileiros, através do ensino de filosofia, a reflexão ética, significa a possibilidade do aprimoramento da conduta moral dos brasileiros.

Por fim, reitera-se mais uma vez, que ao eleger o campo da ética como foco no ensino de filosofia, não se pretende, em absoluto, descartar outros temas e

perspectivas. Pretende-se apenas, diante do espaço reduzido que a filosofia possuiu no ensino médio, sugerir que o campo ético, que deve ser complementado pelas perspectivas epistemológica e metodológica, tenha um destaque em detrimento de outros diante da grande contribuição que pode oferecer na formação do estudante.

1.4.1 A contribuição da perspectiva ética kantiana

A escolha por apresentar de forma específica a contribuição da perspectiva ética kantiana, justifica-se pelo fato dela representar uma possibilidade de reflexão ética fundamentada na dignidade transcendente da pessoa humana. Entretanto, não significa aceitá-la de forma integral, haja vista que todo e qualquer sistema filosófico precisa ser atualizado devido à dinamicidade e particularidade de cada época. A filosofia moral de Kant tem muito a contribuir para pensar a dimensão ética na sociedade do século XXI.

A compreensão do pensamento kantiano exige, conforme Chaui (2004, p. 170), a clareza de duas distinções: 1) a distinção entre razão pura teórica ou especulativa e razão pura prática. 2) a distinção entre ação por causalidade ou necessidade e ação por finalidade ou liberdade.

A razão pura teórica**,** refere-se à atividade racional de conhecimento voltada para a natureza, para as coisas exteriores, que são regidas pelo princípio da causalidade ou necessidade, isto é, atividade racional direcionada ao reino da física, da química, da biologia, psicologia. A razão pura prática, refere-se à capacidade racional de criar suas próprias normas, não se submetendo às causas externas e necessárias, mas operando a partir da liberdade, ou seja, a razão pura prática, volta-se ao reino das ações humanas, da ética. A razão pura teórica e prática são universais (válidas em todos os tempos e espaços), pois dizem respeito às formas, não aos conteúdos da atividade racional de conhecimento e das ações humanas.

Para Kant, a natureza humana (o corpo com seus instintos, aspectos biológicos e psíquicos) é egoísta, desejante, destrutiva, agressiva. Por isso, há, naturalmente, nos seres humanos uma forte tendência para a prática de ações que atendam apenas aos interesses individualistas, sem levar em conta os outros. Tais ações movidas pela natureza egoísta podem ser extremamente danosas ao convívio social, pois podem se revelar como mentiras, mortes, exploração, corrupção.

Diante da pequena ou inexistente possibilidade de boas ações motivadas pela sua natureza, o ser humano, de posse da razão pura prática, tem condições de criar e impor para si mesmo, normas e fins éticos.

> "Essa imposição que a razão prática faz a si mesma daquilo que ela própria criou é o dever. Este, portanto, longe de ser uma imposição externa feita à nossa vontade e à nossa consciência, é a expressão da lei moral em nós, manifestação mais alta da humanidade em nós. Obedecê-lo é obedecer a si mesmo. Por dever, damos a nós mesmos os valores, os fins e as leis de nossa ação moral e por isso somos autônomos" (CHAUI, 2004, p. 170).

Agir moralmente para Kant, é agir de acordo com o dever, ou seja, agir de acordo com as normas e fins éticos criados e impostos por si mesmo. Entretanto, o dever, não se trata de uma lista ou catálogo de conteúdos ("dez lições para ser feliz", por exemplo) pronto a ser seguido. "O dever é uma **forma imperativa** que deve valer para toda e qualquer ação moral" (CHAUI,2004, p. 171).

A forma imperativa pode ser de dois tipos: os imperativos podem ser *hipotéticos ou* categóricos, em que os primeiros atendem a um interesse, servem como **meio** para o alcance de outra coisa qualquer, e, os segundos representam ações válidas por si mesmas, incondicionalmente, por isso, são imperativos da moralidade, conforme afirma Kant (2007, p.52):

> Há por fim um imperativo que, sem se basear como condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, ordena imediatamente este comportamento. Este imperativo é categórico. Não se relaciona com a matéria da acção e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom na acção reside na disposição (Gesinnung) (*), seja qual for o resultado. Este imperativo pode-se chamar o imperativo da moralidade.

O dever é um imperativo categórico, ou seja, uma ordem, uma lei cujo cumprimento é necessário por si mesmo, que se exprime numa fórmula geral: “age segundo a máxima que possa simultaneamente fazer-se a si mesma lei universal” (KANT, 2007, p.80). Em outras palavras, o indivíduo de posse da razão prática cria e impõe para si mesmo normas e fins éticos, que são denominadas de *máximas*, pois se trata de princípios subjetivos (que valem apenas para quem os criou), entretanto, tais máximas só serão válidas se puderem se tornar *leis*, ou seja, se puderem se tornar universais (objetivas), válidas para todos.

Outro conceito central na moral kantiana, é o conceito de boa vontade, que significa a disposição do sujeito em cumprir a ordem estabelecida pelo dever. Não basta aos sujeitos criarem e imporem máximas morais a si mesmos, e que elas se tornem leis morais, atendendo ao critério da fórmula do imperativo categórico, mas é preciso que cada indivíduo escolha, delibere em favor de tais leis morais (dever). Assim, o agir moral, se concretiza efetivamente (em ações), quando o sujeito tem atitudes livres de acordo com o dever. Em outras palavras, não basta que o indivíduo tenha interiorizado, por exemplo, o imperativo categórico “não se deve mentir”, é preciso que ele escolha viver e tenha atitudes cotidianas pautadas na verdade. Por isso, a boa vontade, “é exaltada por Kant como o que existe de melhor no mundo ou também fora do mundo” (ABBAGNANO, 2007, p. 1008).

A proposta moral de Kant atende a uma ética fundamentada na dignidade transcendente da pessoa humana, pois agir a partir da boa vontade, significa agir desinteressadamente. Kant, portanto, é um defensor da dignidade humana, isto é, não admite que os seres humanos sejam utilizados como meios para a obtenção de qualquer fim. Kant (2007, p.69) expressa a dignidade da humanidade por meio de um imperativo categórico: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”.

Cinara Nahra, comentando a atualidade de Kant a partir de Leonel Ribeiro dos Santos, argumenta em favor da relevância de alguns aspectos da proposta kantiana. Segundo Nahra (2017, pp. 15 e 16),

> [...] Vivemos em um mundo líquido, individualista, aonde a insensibilidade em relação ao outro e o mergulho no self parece ser a marca registrada. Estamos diante de uma sociedade marcada pelo consumo e pela busca desenfreada do próprio prazer e da satisfação pessoal, que não encontra mais seu limite no respeito ao outro. Uma sociedade de selfs egocêntricos na qual os indivíduos veem apenas a si próprios e, no máximo, suas famílias ou os grupos a quem pertencem. [...] Uma sociedade no qual sucesso e satisfação pessoal é tudo o que importa, seja a que custo for, e na qual as pessoas não hesitam em passar por cima dos outros para atingir seus propósitos.

O cenário descrito pela autora aponta para o abando das noções de dever e dignidade humana propostas por Kant. Por isso, ela defende o resgate de tais noções. Nesse sentido, a noção de dignidade humana e o imperativo categórico (dever) "fornecem um limite moral para as ações humanas que estabelecem a necessidade da referência ao outro na ação, e é exatamente esta referência ao outro que está perdida na contemporaneidade líquida aonde as patologias sociais e morais se instauram" (NAHRA, 2017, p.16).

Dessa forma, a reflexão moral de Kant, juntamente com outras perspectivas que tenham a dignidade humana como fundamento, podem contribuir de maneira substancial para se repensar as interações humanas no século XXI.

2 PRÁTICA DOCENTE EM FILOSOFIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

A contribuição da filosofia no processo de emancipação do estudante do século XXI só poderá ser efetiva se houver uma prática docente compromissada e inovadora.

A prática docente em qualquer componente curricular e, não é diferente no caso da filosofia, deve ocupar lugar de destaque quando se trata do processo de ensino-aprendizagem, pois em tal processo, o professor de filosofia é responsável por despertar em seus alunos o interesse pelo saber filosófico.

Quando se trata do ensino da filosofia, uma questão central que é tratada por diversos autores que discutiram o tema, diz respeito à própria formação do professor de filosofia, que na maioria das vezes se dá através da fórmula 3+1, ou seja, três anos de disciplinas específicas, de conteúdo filosófico, e um ano reservado às disciplinas de natureza pedagógica em que há o predomínio de dois modelos, ambos prejudiciais para a boa formação do professor de filosofa. Segundo Rodrigo, os modelos predominantes prejudicam tanto a formação específica, como a formação pedagógica pois,

> [...] um construído com base em cursos monográficos que privilegiam a formação do especialista ou pesquisar, tratando a licenciatura como uma espécie de apêndice ao bacharelado; outro construído com base na pulverização dos conteúdos filosóficos num grande número de disciplinas, ministradas com base em manuais e bibliografia secundária. (RODRIGO, 2009, p.68)

A fim de reforçar a evidência em relação ao problema enfrentado na formação do professor de filosofia, a contribuição de Gallo (2012, p.123) se faz importante:

> Um dos principais problemas com os quais nos deparamos nessa formação é que o modelo dos cursos de licenciatura no Brasil é ainda, em grande medida, dicotomizado. Investe-se na formação específica (em determinada área do saber) em um departamento ou instituto e na formação do professor em um departamento ou faculdade de educação. Em outras palavras, a formação do bacharel e do professor são tratadas de forma separada. Mesmo com a desejada superação do modelo 3+1 (três anos de bacharelado e um ano de licenciatura), com os esforços realizados a partir da construção das diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, com a definição da necessidade de 400 horas de práticas pedagógicas e mais 400 horas de estágio, a dicotomização da formação persiste em nossos cursos superiores.

As deficiências na formação do professor de filosofia é uma realidade. Não há dúvida que é urgente a necessidade de repensar os modelos de formação das universidades brasileiras a fim de que o ensino de filosofia nas escolas de ensino médio possa ganhar em qualidade. Entretanto, é mais urgente ainda, estimular, incentivar os professores de filosofia que estão diariamente nas salas de aula de todo o Brasil a promoverem o aperfeiçoamento da formação que tiveram. Nesse sentido a exortação de Rodrigo (2009, p.69) é bastante pertinente

> [...] se quiser fazer um trabalho de qualidade, o professor terá de encontrar formas de superar as deficiências de sua formação inicial, buscando cursos e eventos científicos que propiciem um aprimoramento na área e, principalmente, fazendo do estudo pessoal uma constante na sua vida profissional.

Promover o interesse pelo saber filosófico e ensinar a pensar filosoficamente os estudantes que estão imersos no sistema educacional brasileiro, depende, fundamentalmente, de docentes comprometidos e que estejam abertos a uma renovação de sua prática docente, que significa, estar disposto a aprender para além do que é dado e do que sempre foi feito. Nesse sentido, segundo Gallo (2012, p.137), (...) “o professor de filosofia é um emancipador, alguém que, como Prometeu, leva o fogo aos homens tornando-os criativos, em lugar de mantê-los reféns dos deuses”.

Para além da problemática da formação do professor de filosofia, outra questão fundamental para o sucesso da aprendizagem em filosofia diz respeito ao desafio de se adequar as práticas docentes ao contexto do século XXI (que tem o avanço tecnológico como uma característica marcante), pois submeter os estudantes a metodologias de ensino totalmente desconectadas do contexto atual é estar fadado ao fracasso. É preciso apresentar a filosofia aos estudantes de forma significativa e contextualizada a fim de despertar o encantamento e a admiração.

A necessidade de se repensar a prática docente em filosofia em virtude de um mundo em que os estudantes são cada vez mais envolvidos pelos avanços tecnológicos encontra respaldo nas reflexões de Aspis e Gallo (2009, p.75), que dizem

> [...] A incompatibilidade entre a crescente atração que os acelerados avanços tecnológicos do mundo contemporâneo exercem nos jovens e a tradicional estrutura da escola, aguça as discussões sobre, entre outras, a questão das práticas de ensino. A pergunta que está por trás dessa preocupação é a de como competir com todas as seduções do “mundo lá de fora” na hora de ensinar.

Diante do desafio de se repensar a prática docente em filosofia e contextualizá-la ao século XXI, afirmar-se a substancial importância, no processo de ensino-aprendizagem, das Tecnologias da Comunicação e Informação, a saber, os diversos

recursos e instrumentos tecnológicos que permitem o acesso, a propagação de informações e possibilitam a comunicação, cada vez mais ampla, entre as pessoas de todo o mundo, tais como a internet, o computador, o celulares, a televisão, as plataformas digitais, a câmera fotográfica, entre outros.

O fazer pedagógico do professor de filosofia se tornará mais atrativo na medida em que aproximar o processo de ensino-aprendizagem ao contexto dos avanços tecnológicos do qual os estudantes estão imersos, possibilitando assim, maneiras de trabalhar na sala de aula que rompam com os ambientes tradicionais que ainda persistem.

As Tecnologias da Comunicação e Informação são de grande importância no auxílio da promoção de uma educação transformadora como afirma Moran (2012, p.13)

> [...] a educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental-emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos. Assim, o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes.

Se a educação é feita pela vida, como diz Moran e, a vida dos seres humanos do século XXI está entrelaçada pelas tecnologias, não se pode pensar um processo educativo em que elas não se façam presentes, por isso, a necessidade de reelaboração das práticas docentes.

Nessa nova perspectiva, para Santos e Martins (2019, p. 160), as Tecnologias de Comunicação e Informação,

> [...] favorecem o trabalho docente, são ferramentas importantes, proporcionando atividades diferenciadas, ampliando possibilidades e complementando a prática cotidiana. O uso da internet, laboratórios de informática, softwares educativos, e-books tornam o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. [...] Desta forma, é imprescindível que os professores acompanhem a evolução das TICs a fim de atender com mais precisão às necessidades do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Diante do exposto sobre a relação entre a prática docente e o uso das Tecnologias, verifica-se que não há dúvidas da complementariedade entre ambas. O processo educativo só tem a ganhar com a inserção delas. Entretanto, a inserção das Tecnologias no processo de ensino-aprendizagem deve ser feita de forma criteriosa, planejada a fim de atender o que se apregoa na competência 5 da Base Nacional Comum Curricular (2018, p.9)

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

A utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação, segundo Coutinho e Lisbôa (2011, p. 10) pode

> contribuir significativamente para que sejam usados, nos espaços formais de educação, estratégias pedagógicas inovadoras e significativas tanto para o aluno como para a comunidade, o que implica apostar na formação pedagógica e tecnológica dos docentes, seja inicial, seja contínua

Dessa forma, a prática docente em filosofia atrelada ao uso das Tecnologias de Comunicação e Informação apresenta um grande potencial para o desenvolvimento de um ensino significativo e inovador, desde que esta conjunção esteja baseada nos princípios da formação contínua e no rigor metodológico.

3 METODOLOGIA E OBJETO DE APRENDIZAGEM

3.1 Tipo de Pesquisa Qualitativa

Diante de um cenário em que, de forma absurda e leviana, foram questionados os fundamentos da ciência, é fundamental que se reafirme a confiança que se pode ter em relação às produções científicas. Por isso, faz-se necessária uma breve explanação sobre o tipo de pesquisa qualitativa.

A inquietação diante de fenômenos sejam eles naturais, humanos ou sociais sempre moveu o ser humano a buscar respostas. Dessa forma, a humanidade foi construindo e aprimorando as formas de obter respostas aos problemas que lhes foram e continuam sendo impostos. Uma dessas formas é a pesquisa científica, que segundo Gil (2007, p. 17), é definida como o

> [...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

A pesquisa como procedimento racional e sistemático possibilita segurança e solidez às respostas às perguntas e dúvidas que inquietam o pesquisador. Entretanto, é fundamental deixar claro, que segurança e solidez não significam que as respostam sejam absolutas.

Para que se possa realizar uma pesquisa científica séria, tão fundamental quanto a existência da pergunta que se pretende responder, é o caminho que se pretender percorrer, ou seja, a metodologia, que reúne de forma geral três características, conforme Minayo (2007, p. 44, apud Gerhardt e Souza, 2009, p.13),

> [...] a) a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

A pesquisa qualitativa, em linhas gerais, comporta quanto às características, a oportunidade de explorar os fenômenos em profundidade, basicamente se desenvolve em ambientes naturais, extrai-se o significado dos dados e não se fundamenta em estatísticas. Em relação ao processo, ela é intuitiva, recorrente, analisa múltiplas realidades subjetivas e não tem sequência linear. Por fim, a abordagem qualitativa traz benefícios tais como, riqueza interpretativa, maior profundidade e variedade de significados, extensão e permite contextualizar o fenômeno.

Silveira e Cordova (2009, p.32), a respeito das características da pesquisa qualitativa afirmam,

> [...] As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

A partir das informações apresentadas sobre as características da pesquisa qualitativa é possível inferir que ela pode contribuir enormemente para a produção e o desenvolvimento do conhecimento científico. Entretanto, é fundamental discutir alguns desafios que recaem sobre ela.

Um desafio importante diz respeito ao pesquisador. Este tipo de abordagem, segundo Martins (2004, p.292), “exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva”. Isto se constitui em um grande desafio para o pesquisador, pois ele se depara com uma enorme variedade de material. Ademais, a capacidade criadora e intuitiva imprescindível ao pesquisador, não se trata de um dom, mas sim de uma resultante da formação teórico-prática, o que demanda grande esforço e dedicação. Dessa forma, faz-se compreensiva a afirmação de Martins (2004, p.293)

> [...] O ponto principal que quero enfatizar, no que se refere especificamente à metodologia qualitativa, é que com ela, a pesquisa depende, fundamentalmente, da competência teórica e metodológica do cientista

> social. Trata-se de um trabalho que só pode ser realizado com o uso da intuição, da imaginação e da experiência do sociólogo.

Sendo o pesquisador elemento central na abordagem qualitativa, exige-se dele, devido a proximidade inerente nesta abordagem entre o sujeito e o objeto do conhecimento, uma postura de extrema responsabilidade e honestidade intelectual, a fim de não se comprometer a objetividade do conhecimento científico.

Outro ponto importante diz respeito à representatividade e à generalização, dado que na pesquisa qualitativa são privilegiados os estudos de casos, a saber, um grupo, uma comunidade, uma instituição e até mesmo um indivíduo. Neste sentido, paira o questionamento, ao se trabalhar com realidades locais: como possibilitar que tais realidades são representativas do conjunto do qual fazem parte, bem como o seu resultado pode ser generalizado?

Com o intuito de dar uma resposta a tal questionamento, Martins (2004, p. 295) diz:

> [...] Não cabe, a meu ver, no uso da metodologia qualitativa, a preocupação com a generalização, pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações é sempre parcial. O que sustenta e garante a validade desses estudos é que “o rigor vem, então, da solidez dos laços estabelecidos entre nossas interpretações teóricas e nossos dados empíricos” (Laperrière, 1997, p. 375)

Dessa forma, a validade do estudo na perspectiva qualitativa não está atrelada ao critério da generalização, mas sim com a capacidade compreensiva do trabalho do investigador. É fundamental que ele consiga um recorte que mostre aquilo que é realmente representativo e relevante. Nesse sentido, Zanten (2004, p. 37) afirma:

> [...] O que importa, fundamentalmente, no investigador é um ponto de vista global que não é total. Não se trata de um investigador que é um Deus, onisciente, que vê tudo, porque isso, naturalmente, não existe. Mas o ponto de vista do investigador é um ponto de vista muito mais global. Primeiro, por todo o conhecimento científico que assimilou, mas também porque uma boa pesquisa qualitativa, uma boa monografia, por exemplo, um bom trabalho de campo, é aquele que consegue pôr em relação o maior número de elementos de maneira inteligente, dar uma inteligibilidade global a um grande número de fenômenos.

Portanto, a validade de uma interpretação local se dá pelo fato dela ser capaz de gerar novos lados para produzir um modelo desta realidade, que segundo, Zanten (2004, p. 37), “seja capaz de levar em conta muitos elementos, extrair esses elementos e construir um modelo global de interpretação”.

Postas estas discussões acerca da abordagem qualitativa, pode-se verificar que ela se mostra como uma possibilidade efetiva de construção de conhecimento científico. Dessa forma, o campo da educação, por ser de grande complexidade e ter as suas particularidades em relação às diversas realidades educacionais, pode ao fazer uso da abordagem qualitativa em suas pesquisas, avançar enormemente, na produção de pesquisas sólidas, que contribuam para uma reflexão aprofundada na área educacional.

Esta pesquisa se fundamenta no tipo de metodologia qualitativa bibliográfica que segundo Gil (2007, p. 41)

> [...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (Selltiz et ai., 1967, p. 63).

Realizou-se um levantamento bibliográfico a fim de construir uma fundamentação teórica para justificar a relevância do tema, as contribuições que o ensino de filosofia pode agregar à formação dos estudantes brasileiros e apresentar alguns autores que corroboram para a discussão do tema.

Com o objetivo de verificar e obter informações sobre a prática docente em filosofia foi elaborado, pelo pesquisador e analisado pelo professor orientador, um questionário semiestruturado e semiaberto que foi respondido por alguns docentes de filosofia que lecionam em escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Após a aplicação do questionário, que permitiu a experiência única de cada docente participante, procedeu-se a apresentação e a discussão dos dados coletados.

3.2 Coleta de Dados e Participantes

Foram enviados, através dos canais de comunicação e-mail e WhatsApp para vários professores que lecionam filosofia do rol de contatos do pesquisador, os Termos de consentimento livre e esclarecido TCLE - dos pesquisadores e de anuência de participação na pesquisa, dos quais oito professores se dispuseram a participar.

Após a concordância na participação da pesquisa, foi encaminhado o link do questionário, que foi elaborado através do aplicativo Google Forms, para que os oito professores respondem.

Todos os participantes lecionam o componente curricular de filosofia em escolas públicas da Rede Estadual de São Paulo e, por motivo de sigilo, serão utilizadas para a identificação deles, as siglas: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 e A8.

O participante A1 está na faixa etária de 18 a 29 anos, é do sexo masculino, seu tempo de magistério é de 1 a 5 anos e possui graduação em filosofia. O participante A2 está na faixa etária de 40 a 49 anos, é do sexo feminino, seu tempo de magistério é de 11 a 15 anos possui graduação em filosofia e pós-graduação Lato sensu. O participante A3 está na faixa etária de 40 a 49 anos, é do sexo feminino, seu tempo de magistério é de 1 a 5 anos, possui graduação em filosofia e bacharel em direito. O participante A4 está na faixa etária de 40 a 49 anos, é do sexo masculino, seu tempo de magistério é de mais de 15 anos, possui graduação em filosofia e pós-graduação Lato sensu. O participante A5 está na faixa etária de 40 a 49 anos, é do sexo masculino, seu tempo de magistério é de mais de15 anos, possui graduação em filosofia, graduação em pedagogia e pós-graduação Lato sensu. O participante A6 está na faixa etária de 30 a 39 anos, é do sexo masculino, seu tempo de magistério é de 1 a 5 anos, possui graduação em filosofia e pós-graduação Lato sensu. O participante A7 está na faixa etária de 18 a 29 anos, é do sexo masculino, seu tempo de magistério é de 1 a 5 anos e possui graduação em ciências sociais. O participante A8 está na faixa etária de 40 a 49 anos, é do sexo feminino, seu tempo de magistério é de 11 a 15 anos possui graduação em filosofia e mestrado.

3.3 Apresentação e discussão dos dados coletados através da aplicação do questionário.

Após a coleta dos dados, verificou-se que 62,5% dos participantes da pesquisa são da faixa etária de 40 a 49 anos, 25% de 18 a 29 anos e 12,5% de 30 a 39 anos. Em relação ao sexo, 62,5% são do sexo masculino e 37,5% do sexo feminino. Quanto ao tempo de magistério, 50% lecionam de 1 a 5 anos, 25% de 11 a 15 anos e 25% a mais de 15 anos. Quanto à formação acadêmica, 37,5% possuem graduação em filosofia, 50% possuem pós-graduação Lato sensu, 12,5% possuem mestrado e 25% possuem graduação em outro componente curricular.

Um ponto a ser destacado em relação aos dados apresentados acima referentes à formação dos participantes, é o fato de 75% possuírem pós-graduação, o que demonstra uma preocupação com a formação continuada.

“A formação filosófica traz importante contribuição: a atitude do perguntar antes de tomar como certas as respostas que nos damos, de maneira apressada, aos desafios da vida e às respostas que “nos dão” e que assumimos, sem as questionar” (BAUER; SEVERINO, 2016, p. 14). No que diz respeito à questão central, a saber, em que medida a filosofia através da prática docente pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos, os participantes confirmam a posição de Bauer e Severino, pois foram unânimes em afirmar que a filosofia pode contribuir para a construção da autonomia do sujeito, na medida em que a prática docente em filosofia permite desenvolver no estudante o senso crítico, o questionamento, habilidades discursivas a partir de leituras, debates fundamentados no amplo acervo filosófico existente proporcionado por mais de dois mil anos de história da filosofia. Dessa forma, conforme as respostas coletadas, os participantes da pesquisa ratificaram a presença e a importância da filosofia como componente curricular na formação do estudante brasileiro.

De maneira mais precisa, o participante A8 (2022) ao dizer que a prática docente em filosofia colabora para formação de cidadãos autônomos “Capacitando e

habilitando o estudante ser crítico e reflexivo", endossa o posicionamento de Campaner (2012, p.13), um dos referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa, que defende que o ensino de filosofia "pode propiciar a reflexão crítica sobre nossas formas de vida e de pensamento. Da mesma forma, o participante A7 (2022) ao dizer que "A filosofia é fundamental pois insere no estudante a prática do pensamento crítico, fazendo assim com que o cidadão possa entender o que lhe é de direito e o que não é", reforça tanto a posição de Adorno (1995, p.121), outro referencial teórico, que defende um projeto de educação que "contrapõe-se a uma ausência de consciência", como a posição de Condorcet (apud CAMPANER, 2012, p.19), que vê na promoção de uma educação emancipadora a possibilidade de formar "um povo esclarecido acerca de seus direitos e deveres". Por fim, para apontar mais uma relação entre as falas dos participantes da pesquisa e a literatura utilizada para a fundamentação teórica nesta pesquisa, destaca-se o posicionamento do participante A5 (2022), para o qual a prática docente em filosofia em prol da emancipação do sujeito "visa um pensamento crítico, autônomo e independente, impulsionando o conhecimento humano livre, pois assim o cidadão pode compreender a si mesmo e o mundo que o cerca, sempre na perspectiva de mudança de si e do seu meio". Esta fala, traduz o aspecto mais importante do processo emancipatório do sujeito, a saber, uma preocupação com uma práxis social, que promova uma intervenção na ordem social, buscando as mudanças que a sociedade almeja, tal como é defendida pela perspectiva adorniana.

Os dados coletados que revelam as opiniões dos participantes sobre quais das áreas da filosofia podem contribuir mais para a formação de cidadãos autônomos demonstram que 37,5% acreditam ser a teoria do conhecimento, 25% optaram pela epistemologia, 62,5% disseram ser a política e 87,5% pensam ser a ética a área de maior importância no processo formativo dos estudantes. As áreas da metafísica, estética e lógica não foram assinaladas por nenhum participante. Dessa forma, os dados ratificam a escolha feita nesta pesquisa pela perspectiva ética como foco no ensino de filosofia.

Os dados coletados em relação à importância e a contribuição da utilização da Tecnologias de Comunicação e Informação na prática docente, demonstram que 87,5% entendem que as tecnologias têm um alto grau de importância e 12,5% um médio grau de importância. Portanto, conforme já explanado, anteriormente, na dissertação, as NTCI por fazerem parte do cotidiano dos estudantes, não podem ser desconsideradas no processo de ensino-aprendizagem. As NTCI aliadas a uma prática docente comprometida e responsável, conforme percebe-se nas respostas dos participantes, podem dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, ampliar o acesso às informações e possibilitar novas estratégias de ensino.

Na literatura utilizada nesta pesquisa para fundamentar a importância das TICs no processo de ensino-aprendizagem, afirmou-se com Santos e Martins (2019, p.160) que elas "favorecem o trabalho docente, são ferramentas importantes, proporcionando atividades diferenciadas, ampliando possibilidades e complementando a prática cotidiana. Nesse sentido, verifica-se na fala do participante A 1 (2022) um grande alinhamento com a literatura quando ele diz que "A tecnologia é uma forma de aprimorar a qualidade da educação, pois proporciona novos caminhos para o ensino e aprendizagem, além de novas metodologias e estratégias para o processo de aprendizagem". Também se verifica um alinhamento importante entre os dados coletados e a literatura utilizada no que diz respeito à necessidade de formação do docente para o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, pois assim como Coutinho e Lisbôa (2011, p.10) que dizem que a contribuição significativa das TCIs "implica apostar na formação pedagógica e tecnológica dos docentes", o participante A2 (2022), igualmente reconhece que para que "sua utilização seja exitosa, é preciso que o/a docente tenha acesso a formações que permitam sua utilização" da melhor forma possível.

Além do reconhecimento da importância e das contribuições que as NTCI podem proporcionar ao processo de ensino-aprendizagem, verificou-se que as NTCI se fazem, efetivamente, presentes na prática docente dos participantes, pois 75% deles utilizam instrumentos tecnológicos na maioria das vezes que dão aula e 25% em todas as vezes que dão aula.

As ferramentas tecnológicas e os tipos de mídias utilizadas para potencializar a prática docente dos participantes são variadas, com preponderância de algumas. Em relação às ferramentas tecnológicas, 100% dos participantes fazem uso do celular, 87,5% utilizam computador/notebook, 75% utilizam TV, 37,5% utilizam data show e tablets, 25% utilizam lousa digital e 12,5% utilizam Chromebook/notebook. Em relação às mídias, 87,5% utilizam imagens, vídeos e músicas, 75% utilizam sites/plataformas digitais e textos (jornais, revistas), 37,5% utilizam jogos e aplicativos educacionais e 12,5% potencializam a prática docente, utilizando-se das redes sociais.

Quadro 1 - Grau de domínio em relação aos aplicativos educacionais

Aplicativo	Domínio Pleno	Domínio Suficiente	Domínio Insuficiente	Não Conheço
Google Classroom	37,5%	62,5%	-	-
Google Meet	50%	50%	-	-
Google Tarefas	12,5%	62,5%	12,5%	12,5%
Google Forms	37,5%	50%	12,5%	-
Google Arts&Culture	-	25%	50%	25%
Microsoft Teams	12,5%	87,5%	-	-
Sway	-	12,5%	50%	37,5%
Ted Palestras	-	25%	37,5%	37,5
ProDeaf	-	12,5%	37,5%	50%
Clip Escola	-	12,5%	50%	37,5%
Pocket	-	25%	25%	50%
Plickers	-	12,5%	25%	62,5%
Recap	-	12,5%	25%	62,5%
Semper	-	12,5%	25%	62,5%

Fonte: o próprio autor (2022)

O quadro 1 oferece dados coletados referentes ao grau de domínio dos participantes em relação ao uso de algumas ferramentas tecnológicas que possuem estrita relação com a área educacional. Os dados coletados, conforme o quadro 1, demonstram que em relação aos aplicativos (Google Classroom, Google Meet, Google Tarefas e Microsoft Teams) mais conhecidos e utilizados no dia a dia do processo ensino-aprendizagem, há um nível bastante significativo de domínio por parte dos participantes.

Quadro 2 - Grau de domínio em relação às ferramentas tecnológicas

Aplicativo	Muito	Razoável	Pouco	Nenhum
Hardware (partes concretas de uma máquina) como o gabinete, o teclado, o mouse, a impressora, o disco rígido, a memória.	50%	50%	-	-
Sistema Operacional (Windows ou similar) – o que é e qual a sua função, ligar e desligar corretamente o computador, trocar usuário, fazer logoff, bloquear o computador, exibir e ocultar área de trabalho, nomear e renomear arquivos, procurar um arquivo ou pasta no explorador de arquivos, atualizar janela ativa, área de trabalho.	62,5%	37,5%	-	-
Editor de texto (Word ou similar) - Negrito, itálico, sublinhado, configurar página, espaçamento entre linhas e entre parágrafos, inserção de figuras e tabelas, salvar documento, imprimir, inserir cabeçalho e rodapé, inserir número de página, inserir símbolos e equações, inserir comentários, criar sumário automático, inserir nota de rodapé, inserir citação, gerenciar bibliografia, controlar alterações, proteger documentos, utilizar revisor de ortografia e gramática, contagem de palavras, entre outras.	75%	25%	-	-
Software para apresentação de Slides (Power Point ou similar) – iniciar criação de apresentação, Adicionar, reorganizar e excluir slides, salvar apresentação, salvar a apresentação em PDF, adicionar texto, inserir vídeos, imagens e formas, adicionar anotações do orador aos slides, iniciar apresentação do começo ou do Slide atual, inserir botões clicáveis para controlar os slides, transmitir apresentação online do PowerPoint para um público remoto, sair da exibição de Apresentação de Slides.	75%	25%	-	-
Editor de Planilhas (Excel ou similar) – criar e salvar planilhas, criar pastas, compartilhar planilhas, formatação condicional, formatar tabelas, criar e utilizar fórmulas, inserir imagens, inserir gráficos e minigráficos, inserir equações e símbolos, proteger planilhas e pastas, gravar e exibir macros, entre outros.	25%	50%	25%	-
Navegação na Internet – acessar sites, usar mecanismos de busca da web, usar navegadores, download de um antivírus, instalá-lo e configurá-lo, fazer uploads de arquivos.	87,5%	12,5%	-	-
E-mail – obter endereços de e-mails, enviar e-mails, anexar arquivos, entre outros.	87,5%	-	12,5%	-

Fonte: o próprio autor (2022)

O Quadro 2 apresenta resultados referentes ao grau de domínio em relação a algumas ferramentas tecnológicas que não são estritamente ligadas à área educacional, mas que são extremamente úteis e até mesmo indispensáveis no dia a dia da sala de aula quando se pretende atrelar a tecnologia ao fazer pedagógico, tais como sistema operacional, editor de texto, editor de planilhas, Software para apresentação de Slides, navegação na internet e uso de e-mail. A partir dos dados apresentados no quadro 2, verifica-se, também, um nível bastante significativo de domínio dos participantes da pesquisa, em que a soma dos graus de domínio “muito” e “razoável” atinge no mínimo 75%.

A pesquisa também solicitou dos participantes informações sobre a infraestrutura das escolas públicas onde eles trabalham. Em uma escala de 1 a 10 (sendo 1 a menor nota e 10 a maior nota), os participantes atribuíram uma nota ao conjunto de ferramentas tecnológicas, tais como computadores, tvs, tablets, data show, lousa digital, entre outros, disponíveis para utilização em sua prática docente. Dos participantes, 37,5% atribuíram à infraestrutura de ferramentas tecnológica da sua escola a nota 8, 25% atribuíram nota 7, 12,5% atribuíram as notas 6, 9 e 10. Percebe-se dessa forma, que as escolas possuem, de maneira geral, uma boa infraestrutura tecnológica de equipamentos tecnológicos, favorável à uma prática docente inovadora, que conforme enfatizam Ferraz Campos e De Paula (2020, p.58) “facilitam a comunicação e a obtenção de informação no aprendizado possibilitando uma maior autonomia do aluno”.

Sabe-se que quando se trata de ferramentas tecnológicas, algo central, é conexão de internet, pois boa parte das ferramentas tecnológicas, aplicativos e softwares dependem dela para o funcionamento. Por isso, foram solicitadas informações dos participantes sobre a disponibilidade e eficiência da internet, na escola onde eles trabalham, tanto para o uso individual, na preparação de aulas ou outras atividades, bem como para a utilização em sala de aulas com os alunos. No que diz respeito à dimensão individual, conforme mencionada, 37,5% dos participantes classificaram a disponibilidade e eficiência da internet como boa, 37,5% como razoável, 12,5% como excelente e 12,5% como ruim. Já em relação ao uso em

sala de aula com alunos, 75% dos participantes classificaram a disponibilidade e eficiência da internet como razoável, 12,5% como boa e 12,5% como ruim. Esses dados demonstram, portanto, que a questão da disponibilidade e eficiência da conexão da internet, principalmente, quando diz respeito à utilização em sala de aula, ainda é um desafio a ser superado pelas escolas. Assim, a questão da infraestrutura da conexão e velocidade da internet é central como afirmam Ferraz Campos e De Paula (2020, p.59)

> Um dos aspectos importantes que deve ser considerado é a infraestrutura necessária para o uso desses recursos tecnológico na Educação. Um dos pontos a principais é a velocidade de acesso à Internet presentes nas escolas. Com o mundo digital cada vez mais utilizando computação em nuvem, que faz com que os dados sejam armazenados online, podendo ser acessados de qualquer lugar, a velocidade de acesso é muito importante. A experiência de um aluno com a tecnologia envolvida em seu processo de aprendizagem pode ser prejudicada caso o acesso a esses recursos seja precário. É preciso que exista uma infraestrutura adequada para o melhor aproveitamento desse ferramental.

Em relação ao principal motivo que impede ou dificulta o uso das NTCI na prática docente, 75% dos participantes apontaram a falta de infraestrutura tecnológica e conexão da internet da escola e 25% apontaram a falta de tempo para o preparo das aulas. Assim, fica ainda mais evidente, a necessidade urgente de investimento na disponibilidade e eficiência da conexão da internet.

A pandemia do Covid-19 impôs aos profissionais da educação enormes desafios em relação à prática docente. O ensino remoto não foi uma opção, mas uma imposição, sendo, durante um período, a única maneira de dar continuidade na relação professor e aluno. No contexto pandêmico, as NTCI foram essenciais na manutenção do processo ensino-aprendizagem. Por isso, foi solicitado aos participantes que respondessem se a situação imposta pela pandemia, fizeram-nos repensar a necessidade e a importância do uso das tecnologias na prática docente. Pode-se perceber que a situação imposta pela pandemia interferiu, positivamente, os participantes, pois 62,5% responderam que sim, pois perceberam a necessidade e importância das tecnologias na prática docente e 37,5% responderam que não, porém já tinham plena consciência da necessidade importância.

Por fim, o último questionamento foi em relação à disposição dos participantes em participar de capacitações voltadas ao uso das NTCI em sala de aula a fim de contribuir para uma prática docente inovadora. Os dados revelam uma grande disposição e preocupação dos participantes com esse tipo de formação, pois 100% responderam que realizariam tais capacitações, caso fossem oferecidas. Nesse sentido, percebe-se, nos participantes, uma consciência em relação à importância da formação continuada no processo de ensino-aprendizagem, pois como afirmam Barboza e Santana (2022, p. 507)

> Aos profissionais da educação é importante estar em permanente formação para que consigam acompanhar as constantes transformações pelas quais a sociedade passa, bem como para que se consiga desenvolver um trabalho inovador junto aos alunos [...] um professor do século XXI não pode continuar agindo da mesma maneira que agiam os profissionais formados a partir da segunda metade do século XX.

A formação de estudantes autônomos como se propõe nesta pesquisa, sobretudo, frente aos desafios impostos pela sociedade do século XXI, passa necessariamente, pela formação contínua dos profissionais que atuam em sala de aula, pois como afirmam Barboza e Santana (2022, p. 507)

> As mudanças na formação permanente dos professores são necessárias porque a dinâmica da sociedade exige que se formem indivíduos com visão crítica, capazes de se posicionar na solução de problemas se impõe cotidianamente, a educação ofertada nas escolas, ao trabalhar na perspectiva da formação humana integral, torna possível o empoderamento do jovem educando, de maneira tal que não apenas acatem ordens, mas que atuem frente à sociedade comprometidos na construção de uma sociedade melhor, mais humana

As experiências coletas dos docentes nesta pesquisa apontam para uma perspectiva otimista em relação às contribuições que o ensino de filosofia pode oferecer para a formação de cidadãos autônomos, visto que, tais experiências revelam que os participantes: possuem a consciência de que a prática docente deles é fundamental na formação do jovem brasileiro, reconhecem a importância das NTCI na potencialização da prática docente, fazem uso constante de ferramentas tecnológicas em suas aulas e possuem disposição para a formação contínua.

3.4 Objeto de Aprendizagem: “jogando com a filosofia”

O Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica em nível de Mestrado Profissional é uma grande oportunidade para que pesquisadores que estão diretamente envolvidos com o cotidiano escolar da sala de aula reflitam de maneira profunda e sistemática sobre os processos de ensino-aprendizagem e, sobretudo, proponham novas formas de abordagens dos conteúdos através de desenvolvimento de objetos de aprendizagem inovadores. Portanto, o mestrado em nível profissional, que por vezes é depreciado em detrimento do mestrado em nível acadêmico, tem de ter a sua extrema relevância reconhecida por ter o seu foco no exercício da ação didática.

O objeto de aprendizagem “jogando com a filosofia”, desenvolvido nesta pesquisa, trata-se de uma Plataforma Digital que possibilitará a elaboração de olimpíadas envolvendo conteúdos filosóficos através de perguntas e respostas.

A ideia de desenvolver um objeto de conhecimento digital surgiu da necessidade de oferecer aos professores e alunos uma ferramenta alternativa e inovadora para uma aprendizagem mais dinâmica. A plataforma digital possibilitará que jovens estudantes, que convivem cotidianamente com as tecnologias, tenham oportunidade de construir um repertório filosófico de maneira interativa e desafiante. Dessa forma, a plataforma será um objeto de aprendizagem que proporcionará mais dinamicidade ao processo de ensino- aprendizagem.

O universo das olimpíadas escolares no brasil tem ganhado popularidade nos últimos anos e tem se mostrado uma forma bastante interessante de proporcionar aprendizagem aos estudantes, que ao participarem são estimulados no desenvolvimento de diversas habilidades. As olimpíadas favorecem o aprofundamento nos estudos, o trabalho em grupo, valorizam as habilidades de leitura e interpretação de texto e, sobretudo, a habilidade de relacionar os conteúdos de sala de aula com situações cotidianas. Verifica-se a existência de olimpíadas que envolvem, praticamente, todas as áreas de conhecimento, tais como, olimpíada de

química, de língua portuguesa, matemática, astronomia, de geografia, de biologia, de física, de informática, de saúde e meio ambiente, entre outras. Algumas dessas olimpíadas têm alcance nacional, como por exemplo, a Olimpíada Nacional de História do Brasil, promovida pela Universidade Estadual de Campinas, que está nesse ano de 2022, em sua 14ª edição.

Para verificar a relevância e o grau de inovação, realizou-se o estado da arte em relação ao objeto de aprendizagem proposto. No início da pesquisa, ainda na fase do projeto, foram realizadas pesquisas, sem registros, em algumas bases de dados que apontaram a pouca presença das plataformas de olimpíadas de filosofia. Após a construção da plataforma "jogando com a filosofia", foram realizadas, em meados de julho de 2022, pesquisas nas bases de dados do google, google acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos – CAPES e Catálogo de Teses e Dissertações – BDTD, tendo como objetivo de verificar a presença de plataformas de olimpíadas de filosofia, bem como a importância pedagógica das olimpíadas para o processo de ensino-aprendizagem.

Para as pesquisas nas bases de dados, adotou-se como descritores de busca: ensino de filosofia e plataforma digital de olimpíada de filosofia. Para a seleção dos artigos e sites que foram analisados, adotou-se como critério, os artigos e sites que em seus títulos traziam alguma relação específica com os descritores.

Na base de dados do google foram encontrados 125.000 itens, dos quais foram analisados 80 e selecionados 07. Na base de dados do google acadêmico foram encontrados 3.160 itens, dos quais foram analisados 65 e selecionados 04. Na base de dados Portal de Periódicos - CAPES foram encontrados 09 itens, dos quais foram analisados 09 e selecionados 0. Nas bases de dados SciELO e Catálogo de Teses e Dissertações – BDTD não foram encontrados nenhum item.

As pesquisas nas bases de dados revelaram que existem boas experiências de realizações de olimpíadas de filosofia, tais como a olimpíada estadual de filosofia do Rio, a olimpíada internacional de Filosofia, a olimpíada de filosofia do Rio Grande do Sul, a olimpíada de filosofia do Estado de São Paulo, as Olimpíadas de Filosofia do Ensino Médio promovida o Centro Universitário Internacional UNINTER e a olimpíada

de filosofia do Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Paraná (NESEF). Entretanto, as olimpíadas citadas aconteceram todas presencialmente, sendo o site apenas (em relação à olimpíada) o canal para inscrição.

Entre os itens analisados, dois artigos se destacaram em relação ao ensino de filosofia e olimpíada de filosofia, a saber, 1) Posfácio: o ensino de filosofia no Brasil e alguns de seus desafios de Pedro Gontijo; 2) Olimpíadas de Filosofia do NESEF: a experiência do filosofar no Ensino Médio, de Ademir Aparecido Pinhelli Mendes e Geraldo Balduíno Horn. Ambos os artigos defendem a olimpíada de filosofia como uma estratégia didático-pedagógica de grande relevância e inovação para o processo de ensino-aprendizagem.

Não foram encontradas plataformas digitais de olimpíadas de filosofia no formato proposto por esta pesquisa, em que a plataforma poderá ser utilizada para grandes eventos, porém sendo possível a realização total de forma online, bem como poderá ser utilizada pelo professor em sala de aula,

Dessa forma, fica evidente que o universo das olimpíadas de filosofia conta com experiências exitosas, que as olimpíadas de filosofia possuem grande relevância didático-pedagógica e que há uma carência em plataformas digitais de olimpíada de filosofia no formato proposto por esta pesquisa. Portanto, a relevância e o grau de inovação do objeto de aprendizagem “Jogando com a Filosofia” são altos.

3.5 Tutorial para a utilização do objeto de aprendizagem

Esse tutorial pretende apresentar a Plataforma digital “jogando com a filosofia” em seus aspectos técnicos e, sobretudo, as funcionalidades que permitem ao estudante, a participação em olimpíadas, bem como a elaboração de olimpíadas de filosofia pelo professor.

Para o desenvolvimento da Plataforma digital foram empregadas as tecnologias: Front-end: ASP.NET MVC, HTML 5, JavaScript, Bootstrap e CSS; Back-

end: C#.NET 2019; Banco de dados: MySQL 8.0 compatível com servidores da hospedagem.

Para possibilitar a participação dos estudantes e a elaboração de olimpíadas pelo professor, a Plataforma é composta de algumas telas/páginas, tais como: tela de acesso e autenticação, ambiente com menus de navegação e controle de acesso, tela de cadastro de olimpíada com opções de cadastro de perguntas, respostas de múltipla escolha, peso da resposta para a pontuação, anexos e sugestão de bibliografia; tela de cadastro de aluno (individual ou grupo); tela inicial, contendo menus que mostram as notificações, as olimpíadas que o estudante está participando ou participou podendo verificar a pontuação que atingiu na olimpíada e o ranking em relação aos demais participantes e as próximas olimpíadas; tela para confirmação da inscrição; tela minhas olimpíadas onde terá acesso às olimpíadas em que estiver inscrito podendo acessar as questões, as opções de respostas, o timer, os anexos, a bibliografia e por fim, realizar a escolha da resposta mais adequada.

A Plataforma Digital “Jogando com a Filosofia” possui um registro de domínio web, ou seja, um endereço eletrônico através do qual o usuário poderá ter acesso ao conteúdo oferecido pela plataforma. O domínio web do objeto de aprendizagem “Jogando com a Filosofia” é: https://www.olimpiadadefilosofia.com.br. Todo o conteúdo da plataforma, bem como o direito aos códigos fonte das páginas desenvolvidas, e quaisquer outros materiais que possam ser gerados a partir do mesmo são de propriedade do pesquisador, que poderá comercializá-los futuramente.

3.5.1 Participação do estudante na olimpíada

Passo 1: Acesso à plataforma

Para ter acesso à plataforma, digite, de qualquer navegador, o domínio web https://www.olimpiadadefilosofia.com.br, conforme demonstra a figura 1.

Ao acessar a plataforma, será apresentado um pequeno texto sobre o que são as plataformas digitais e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. No canto superior esquerdo da página, encontra-se o menu “registre”, através do qual você terá acesso à tela de registro, conforme demonstra a figura 2.

Figura 1 - Tela de acesso à Plataforma



Fonte: o próprio autor, (2022)

Passo 2: Registro na Plataforma

Na tela de registro, conforme a figura 2, você, estudante, deverá inserir algumas informações (obrigatórias) para a efetuação do seu cadastro na plataforma. Após inserir todas as informações clique no menu “registre”. Tendo o seu registro efetuado, você será direcionado para a tela de acesso e autenticação.

Figura 2 - Tela de registro na Plataforma

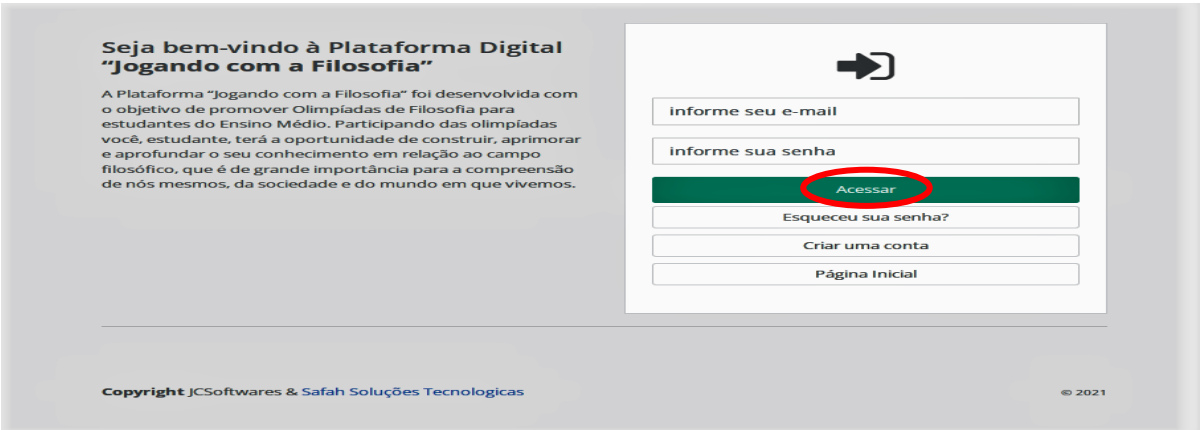


Fonte: o próprio autor, (2022)

Passo 3: Acesso e autenticação na Plataforma

Na tela de acesso e autenticação será apresentado um pequeno texto sobre o objetivo específico da plataforma. Você deverá inserir, conforme a figura 3, o seu e-mail e senha e, clicar em “acessar”. Nesta tela, você também tem a possibilidade de recuperar a sua senha, caso tenha esquecido. Para isso, deve clicar em “esqueceu a sua senha?”, que será aberta uma página para inserir o seu e-mail cadastrado e, assim será enviado um e-mail de recuperação de senha.

Figura 3 - Tela de acesso e autenticação

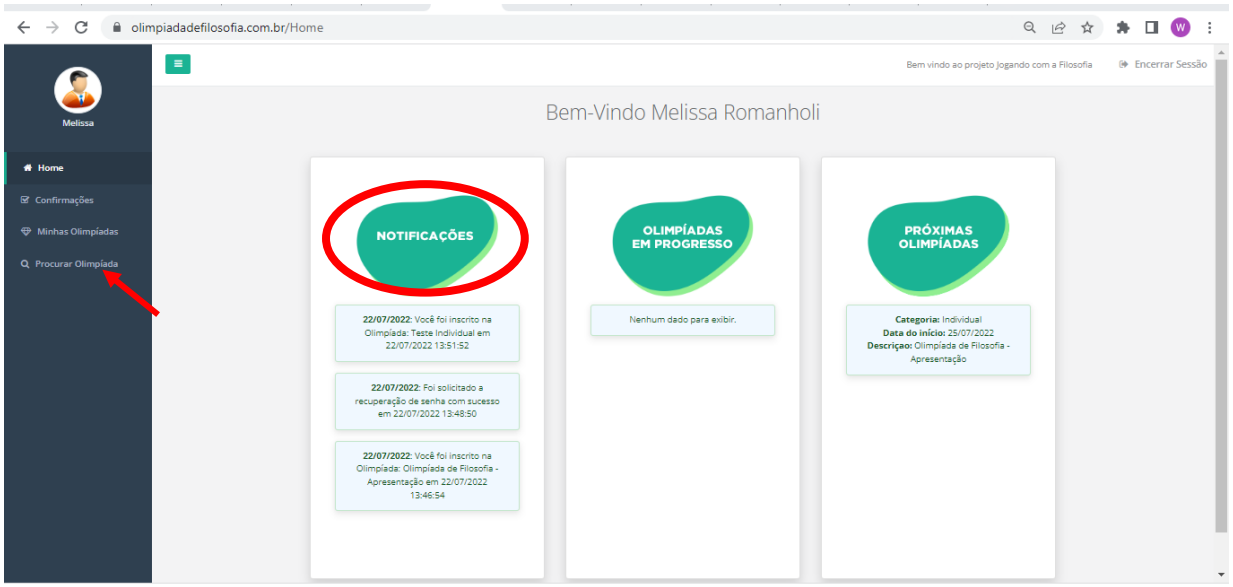


Fonte: o próprio autor, (2022)

Passo 4: Conhecendo os menus da Plataforma “Jogando com a Filosofia”

Tendo acessado a Plataforma, você terá acesso aos diversos menus de navegação dentro da página, conforme a figura 4. No canto superior esquerdo encontra-se a identificação do usuário, abaixo, encontram-se os menus home, confirmações, minhas olimpíadas e procurar olimpíadas. No centro da página da esquerda para a direita, encontram-se os menus notificações, olimpíadas em progresso e próximas olimpíadas. Através desses menus, de forma simples, será possível a você, localizar olimpíadas disponíveis, realizar inscrição em olimpíadas, confirmar inscrição em olimpíada, visualizar as olimpíadas em que estiver inscrito, verificar o início das próximas olimpíadas que estiver inscrito. Algo extremamente relevante, é o fato de você ser notificado sobre todas as atividades realizadas, conforme destacado em “notificações”.

Figura 4 - Home da Plataforma "Jogando com a Filosofia"



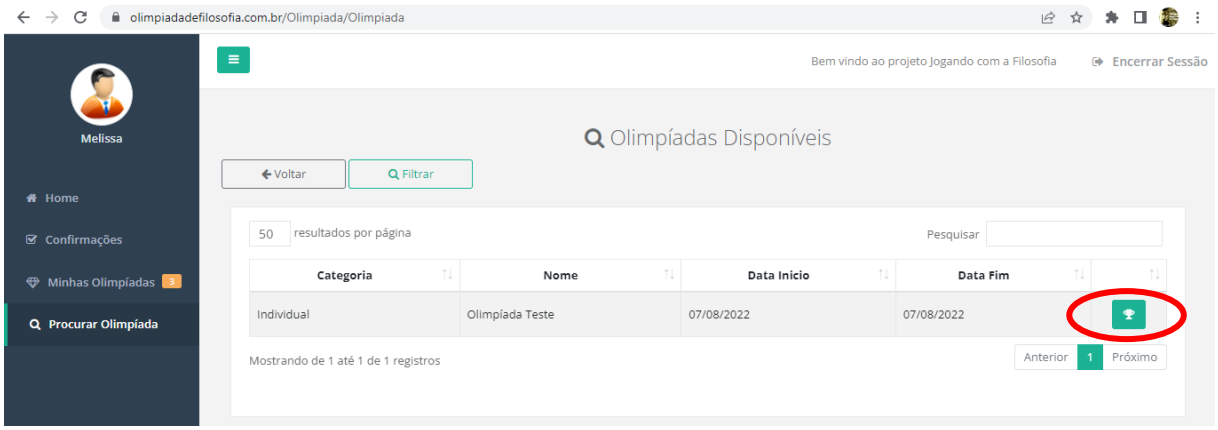
Fonte: o próprio autor (2022)

Passo 5: Realizando a Inscrição em um Olimpíada

Para realizar sua inscrição em uma olimpíada é simples. Primeiro clique no menu “Procurar Olimpíada” no canto esquerdo (figura 4). Aparecerá a olimpíada que estiver disponível para inscrição; clique no ícone com o desenho de um troféu no canto inferior direito da tela, conforme figura 5. Aparecerá uma tela com algumas

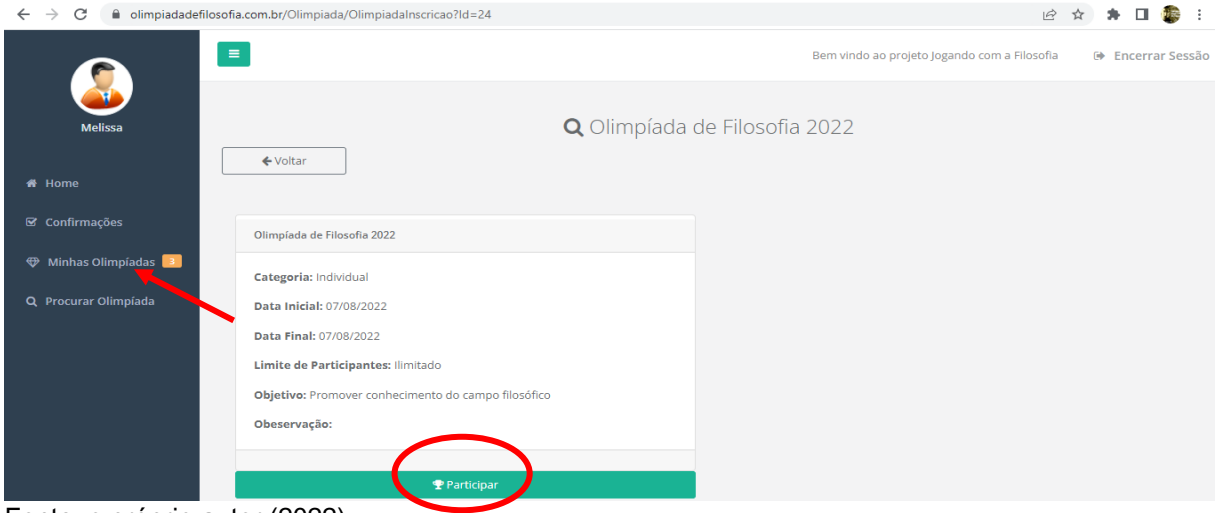
informações sobre a olimpíada, então, para finalizar a sua inscrição clique em “Participar”, conforme figura 6.

Figura 5 - Tela para a Realização de Inscrição na Olimpíada



Fonte: o próprio autor (2022)

Figura 6 - Tela para realização de inscrição na Olimpíada



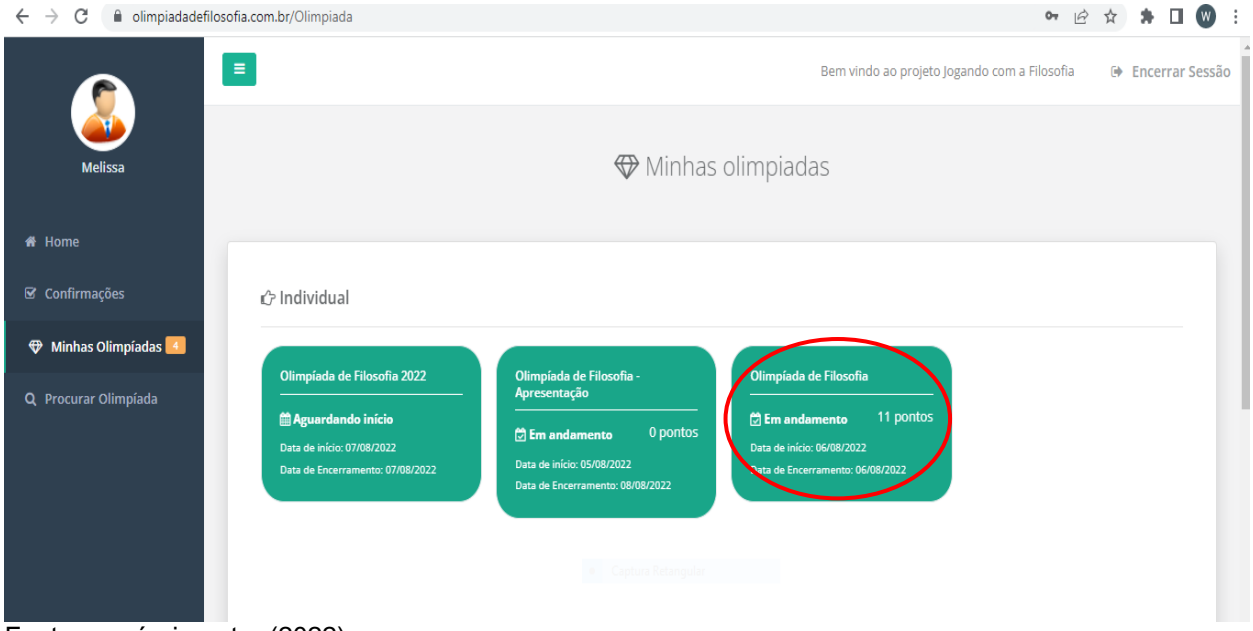
Fonte: o próprio autor (2022)

Passo 6: Acessando a as questões

Para acessar a olimpíada e responder as questões você deve acessar o menu “Minhas Olimpíadas” no canto esquerdo da Home da plataforma, conforme indica a seta na figura 6, que serão exibidas as olimpíadas nas quais você está inscrito conforme figura 7. Estando a olimpíada denominada “Em andamento” significa que

ela está liberada para responder as questões; clique sobre ela que você que terá acesso à tela para começar a responder as questões, conforme figura 8.

Figura 7 - Tela para acessar as questões



Fonte: o próprio autor (2022)

Figura 8 - Tela para acessar as questões

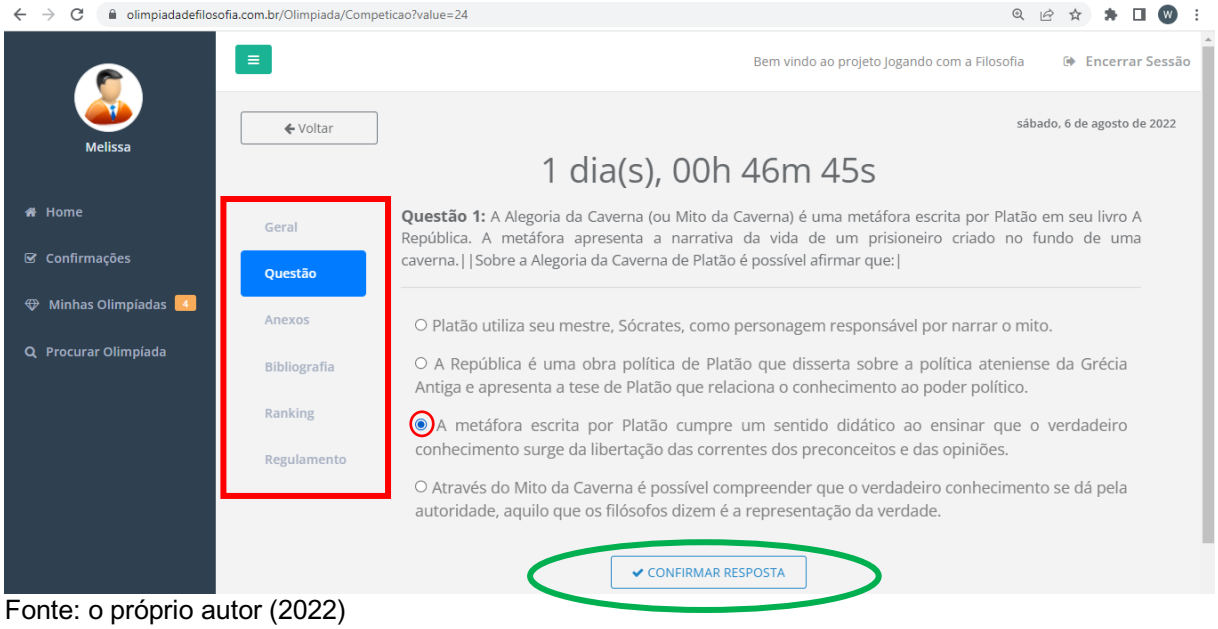


Fonte: o próprio autor (2022)

Passo 7: Respondendo as questões

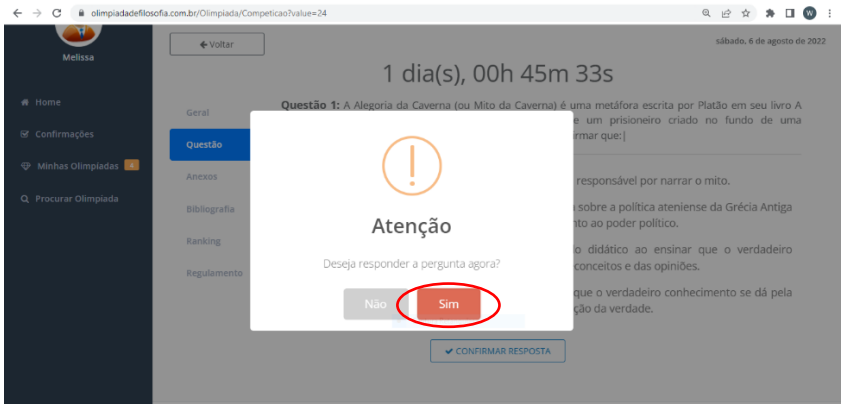
Clicando em “COMEÇAR AGORA”, conforme figura 8, você estudante terá acesso às questões da olimpíada, conforme figura 9. Nesta tela você terá acesso a vários menus (geral, questão, anexos, bibliografia, ranking e regulamento), conforme destacado no retângulo vermelho. Clicando em “Questão”, você deverá realizar a leitura da questão, selecionar a alternativa que você julgue a mais adequada e, em seguida clicar em “Confirmar Resposta”.

Figura 9 - Respondendo as questões



Fonte: o próprio autor (2022)

Figura 10 - Confirmando a Resposta



Fonte: o próprio autor (2022)

Estudante, para finalizar a sua resposta, será apresentada a opção “Atenção” e, se estiver certo da sua resposta, basta clicar em “Sim”, conforme figura 10. Pronto, você respondeu a questão. Caso tenham mais questões disponíveis, elas serão apresentadas na sequência. Você estudante, poderá e deverá, antes de confirmar a sua resposta, consultar os anexos e bibliografias disponíveis para aprofundamento do assunto.

Caro estudante, como pôde perceber, o acesso à plataforma e a participação na olimpíada são muito simples. Um nativo digital como você, não terá dificuldades.

3.5.2 Tutorial para elaboração de olimpíadas na Plataforma

A elaboração de olimpíadas na plataforma pelo professor é um processo simples. Estando o professor habilitado como administrador pelo proprietário da plataforma, ele terá o acesso que lhe permitirá elaborar olimpíadas.

Passo 1: Acessando a Plataforma

Para ter acesso à plataforma caro professor, digite, de qualquer navegador, o domínio web https://www.olimpiadadefilosofia.com.br, conforme demonstra a figura 11 e em seguida clique em “Iniciar Sessão”.

Figura 11 - Tela de acesso

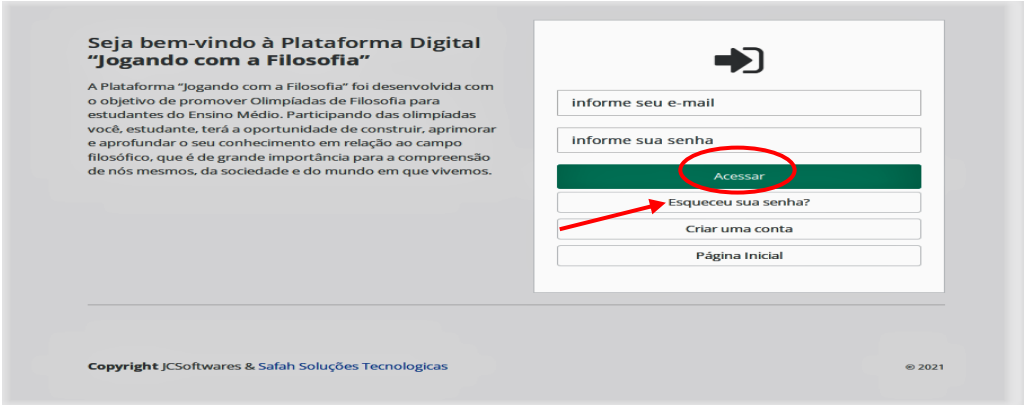


Fonte: o próprio autor (2022)

Passo 2: Acesso e autenticação na Plataforma

Agora, insira o seu e-mail e senha cadastrados pelo proprietário da plataforma e clique em “Acessar”, conforme a figura 12. Você poderá alterar a sua senha clicando em “Esqueceu sua senha?”

Figura 12 – Tela de autenticação

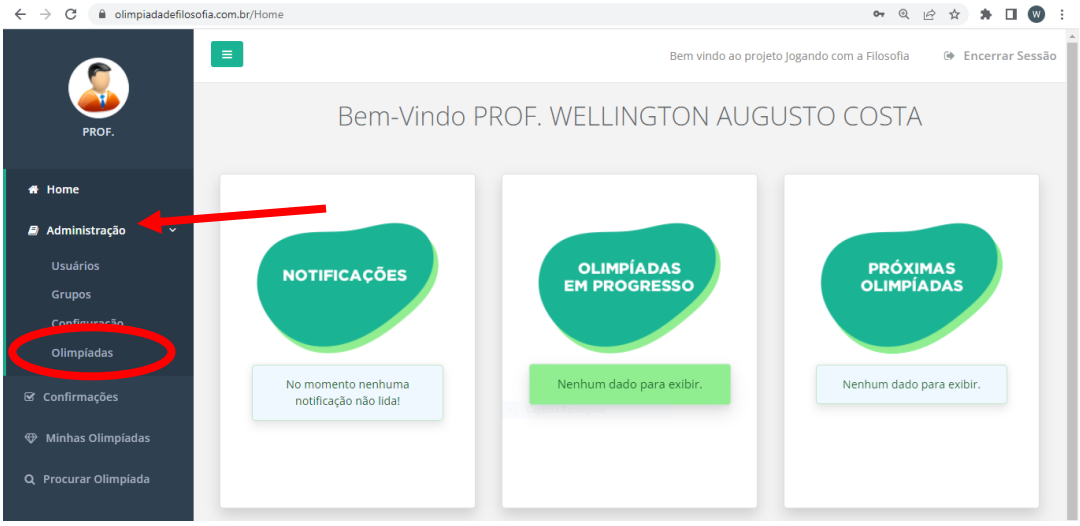


Fonte: o próprio autor (2022)

Passo 3: Acessando menu “Olimpíadas”

Tendo realizada a sua autenticação na plataforma, clique em “Administração”, em seguida clique em “Olimpíadas”, conforme a figura 13.

Figura 13 - Home da Plataforma

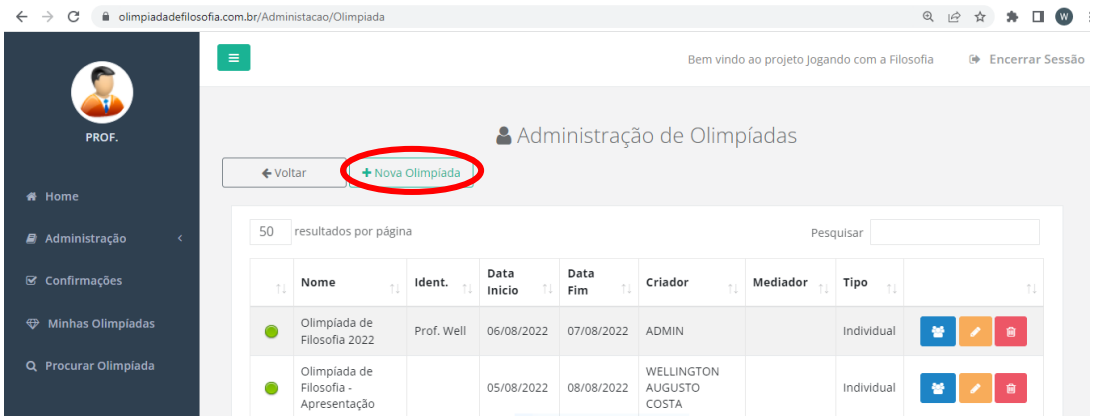


Fonte: o próprio autor (2022)

Passo 4: Registrando informações básicas da olimpíada

Professor, para iniciar a elaboração de uma olimpíada clique em “Nova Olimpíada”, conforme figura 14, que será aberta a tela para que você registre os dados da olimpíada que você pretende elaborar, conforme figura 15. Você deverá dar um nome para a sua olimpíada, registrar as datas de início e fim, inserir a sua identificação (seu nome), o tipo (que pode ser aberta ou privada), a categoria (que pode ser individual ou de grupo) e por fim, descrever o objetivo da olimpíada. Feito isso, clique em “Confirmar”.

Figura 14 - Criando Nova Olimpíada



Fonte: o próprio autor (2022)

Figura 15 - Informações da olimpíada



Fonte: o próprio autor (2022)

Passo 5: Cadastrando a olimpíada

Após a confirmação das informações da olimpíada, será apresentada a tela com os menus “Dados”, “Questões”, “Anexos”, “Bibliografia”, “Inscritos” e “Ranking”, conforme figura 16. No menu “Dados”, você poderá inserir mais informações que sejam pertinentes aos estudantes no campo “Observações”, bem como inserir uma imagem que represente a sua olimpíada através do campo “Cadastrar Imagem” (fazer o upload do arquivo da imagem). No campo “Situação” (seta vermelha), perceba professor, que ele de início, encontra-se “Bloqueado” e deverá ser alterado para “Ativo”, mas apenas após a conclusão da elaboração da sua olimpíada. Tendo inserido os dados adicionais clique em “Questões”, conforme seta verde da figura 16.

Figura 16 - Cadastro de Olimpíada



Fonte: o próprio autor (2022)

Passo 6: Cadastrando questões

Através do menu “Questões”, clique em “Nova Questão”, conforme figura 17. Em seguida, conforme figura 18, digite a questão, insira a data de início e fim, bem como o horário que a questão ficará liberada e clique em “Confirmar”. Para inserir mais questões, basta repetir o procedimento.

Figura 17 – Cadastro de Questões



Fonte: o próprio autor (2022)

Figura 18 - Cadastro de Questões

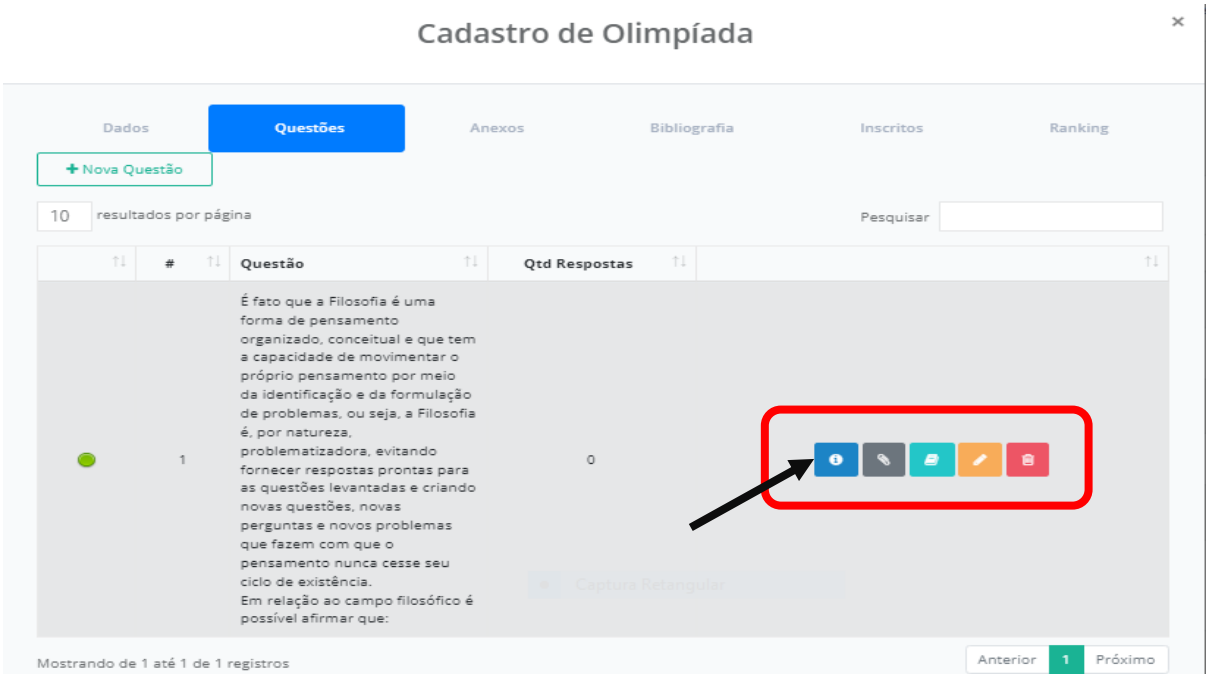


Fonte: o próprio autor (2022)

Passo 7: Cadastrando Respostas, anexos e bibliografias

Professor, após a confirmação do cadastro da questão, você agora, deverá cadastras as respostas. Poderá também, inserir anexos e bibliografias para que o estudante possa consultar quando estiver respondendo as questões. Além disso, você também pode alterar a questão ou excluí-la. Todas essas tarefas são realizadas através dos ícones, em destaque, conforme figura 19. Da esquerda para a direita os ícones representam: “Respostas da questão”, “Anexos da questão” “Bibliografias da questão”, “Alterar questão” e “Excluir questão”. Para cadastrar as respostas da questão clique no ícone indicado pela seta na figura 19.

Figura 19 - Cadastro de Respostas



Fonte: o próprio autor (2022)

Conforme a figura 20, clique no campo “Nova Resposta” no canto superior esquerdo e, em seguida, no campo “Resposta”, digite uma possibilidade de resposta da questão, dê o peso da resposta no campo “Pontuação e clique em confirmar no canto inferior direito. Repita o procedimento para todas as possibilidades de respostas da questão.

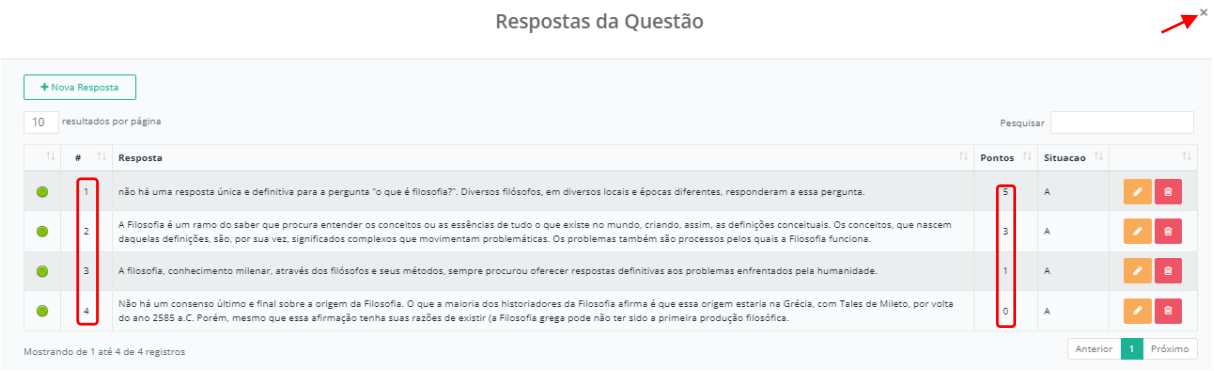
Figura 20 – Cadastro das Respostas



Fonte: o próprio autor (2022)

Pronto! As suas respostas já estão cadastradas, conforme figura 21. A numeração do lado esquerdo da tela se refere à quantidade de possibilidades de respostas e, a numeração do lado direito se refere ao peso de cada resposta.

Figura 21 - Respostas Cadastradas



Fonte: o próprio autor (2022)

Para inserir anexos e bibliografias, também é simples. Feche a tela das respostas cadastradas clicando no “X” no canto superior direito da tela, conforme figura 21.

Para cadastrar anexos, clique no ícone que representa “Anexos da questão” indicado pela seta, conforme figura 22.

Conforme a figura 23, clique no campo “Novo Anexo” no canto superior direito. Digite uma descrição do anexo no campo “Descrição”. Para fazer o upload do arquivo, clique em “Escolher Arquivo”. Verifique se o arquivo foi baixado. Para finalizar, clique em “Confirmar”. Para inserir anexos para outras questões repita o procedimento.

Para inserir bibliografias para as questões, o procedimento é idêntico, porém, você deve escolher o ícone que representa “Bibliografias da questão”.

Figura 22 - Cadastro de Anexos



Fonte: o próprio autor (2022)

Figura 23 - Inserir Anexos



Fonte: o próprio autor (2022)

Enfim, caro professor, como pôde verificar, a elaboração de uma olimpíada na plataforma é simples. A sua olimpíada está pronta para desafiar os estudantes. Agora, é fazer a divulgação do evento, estimular os estudantes para realizarem as inscrições e aguardar o grande dia. Não esqueça de alterar o campo “Situação”, de “Bloqueado”

para “Ativo” e clicar em “Gravar”, conforme figura 16, pois só assim, a olimpíada ficará disponível para inscrições.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recente inserção do ensino de filosofia no Brasil como componente curricular obrigatório traz consigo, ao mesmo tempo, um sentimento de otimismo e insegurança. Otimismo pelo fato de após tantos anos de luta para que a filosofia pudesse se fazer presente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes brasileiros, agora, ela está podendo contribuir para uma formação mais sólida. A insegurança se dá porque a sua permanência ainda se encontra numa espécie de estágio probatório, tendo que provar, a todo momento, a sua importância. Daí o mérito desta pesquisa que se propôs, de maneira geral, demonstrar a imensa contribuição da filosofia para a formação dos estudantes brasileiros.

Para que o ensino de filosofia possa favorecer uma formação mais adequada aos estudantes brasileiros, para além de possuir um acervo teórico precioso, resultado de mais de dois milênios de produção, é preciso que aqueles que estão diretamente envolvidos com o seu ensino, os professores de filosofia, estejam dispostos a repensar constantemente a sua prática docente diante das transformações que são impostos pela sociedade do século XXI.

A sociedade do século XXI é marcada profundamente pelas constantes transformações nos diversos âmbitos da vida, sendo um deles, uma verdadeira revolução em relação às tecnologias de comunicação e informação. As novas gerações de estudantes já nasceram imersos nessas transformações, enquanto boa parte dos professores são imigrantes digitais. Diante disso, foram enfrentadas neste estudo,

inquietações sobre a adequação das práticas docentes em filosofia e as necessidades dos estudantes do século XXI; sobre quais contribuições que as tecnologias podem oferecer à prática docente e, em que medida elas estão presentes no dia a dia da sala de aula.

Na medida em que os objetivos propostos pela pesquisa foram sendo atingidos, os resultados se mostraram favoráveis. O resultado mais expressivo foi o

desenvolvimento de uma plataforma digital para a elaboração de olimpíadas de filosofia, que atendeu ao objetivo de criar um objeto de aprendizagem aliado às tecnologias, que significa a possibilidade da prática docente em filosofia se tornar mais efetiva e adequada às novas gerações, pois a plataforma digital "jogando com a filosofia" permite aos professores estimular e desafiar os estudantes na compreensão e enriquecimento de repertório em relação aos conteúdos filosóficos. Ademais, apontou-se, neste estudo, que as olimpíadas são estratégias didático-pedagógicas muito eficientes e que o formato da plataforma digital desenvolvida é bastante inovador.

Todo grande objetivo para que possa ser atingido está atrelado a outros objetivos específicos, igualmente importantes. Assim, a partir do levantamento bibliográfico verificou-se que em tempos líquidos, em que tudo é acelerado e excessivo, o ensino de filosofia é de extrema relevância para a formação de indivíduos emancipados, permitindo-lhes fugir à semiformação a partir da apropriação do saber filosófico historicamente produzido. Verificou-se também, que as tecnologias não podem ser desprezadas e ignoradas quando se trata do processo de ensino e aprendizagem, mas sim, apropriadas pelos professores, pois elas permitem o desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras.

Os dados coletados a partir da aplicação do questionário revelaram resultados bem interessantes sobre a relação da prática docente em filosofia e as tecnologias, permitindo refutar a hipótese de que as práticas docentes em filosofia estariam distantes das tecnologias, pois foi constatado um alto grau de importância ao uso das NTCI em sala de aula, verificou o uso recorrente de ferramentas tecnologias pelos professores, constatou-se um domínio significativo dos principais aplicativos educacionais e, demonstrou-se que as ferramentas tecnológicas se fazem presentes nas escolas. Entretanto, verificou-se que em relação à conexão e velocidade da internet, ainda se trata de um desafio a ser superado.

Diante do exposto, pode-se afirmar que problema de pesquisa foi respondido, satisfatoriamente, e que, portanto, este trabalho pode ser de grande valia para o aperfeiçoamento das práticas docentes no ensino de filosofia.

Assim como esta pesquisa surgiu a partir de inquietações de outros pesquisadores, poderão surgir a partir das reflexões aqui apresentadas, tantas outras investigações acerca do tema, pois não se pretendeu, em absoluto, dar uma resposta definitiva para a problemática do ensino de filosofia na educação básica, mas tão somente, oferecer uma alternativa entre tantas outras possibilidades.

Por fim, sugere-se que estudos posteriores possam se interessar por essa temática a fim de verificar, por exemplo, os impactos que o componente curricular de filosofia sofrerá após a implementação completa (em 2023) do novo ensino médio instituído pela lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estipula a redução da formação geral básica em detrimento dos itinerários formativos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N**. Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, T. L. W**. Teoria da semicultura**. Trad. De Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação, Campinas, n. 56, ano XVII, dez. 1996, pág. 388-411.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e Formação de Professores** – Vol. 1; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância, 2000. p. 07-19.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia.** São Paulo: Moderna, 1999.

ARONI, Rafarl; CURTARELLI, Ana Amalia. Doria avança com a Reforma do Ensino em meio a pandemia mundial. **EsquerdaOnline**, Ribeirão Preto, SP, 04 abr. 2020. Brasil. Disponível em: https://esquerdaonline.com.br/2020/04/04/doria-avanca-com-a-reforma-do-ensino-em-meio-a-pandemia-mundial. Acesso em: 20 julho de 2021.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BARBOZA, R.; SANTANA, Z. . A relação entre qualidade da educação e formação continuada de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.]**, São Paulo, v. 8, n. 6, p. 503–518, jun. 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i6.5820. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5820. Acesso em: 15 jul. 2022.

BAUER, Carlos; SEVERINO, Antonio Joaquim. Filosofia e formação humana na educação básica**. EccoS–Revista Científica**, São Paulo, n. 39, p. 11-14, fev. 2016. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6283/3182. Acesso em: 20 jul. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2016.Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: 06/06/2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 397 p.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. 59 p.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Saraiva, 2012.

COMPARATO, Fábio Konder. **Ética: direito, moral e religião no mundo moderno**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana Santana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação, Braga, Portugal, v. XVIII, n. 1, p. 5-22, out. 2011. Disponível em: https://hdl.handle.net/1822/14854. Acesso em: 15 abr. 2022.**

CHAUI, Marilena. **Filosofia: Série Novo Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2004.

DERISSO, J. L.; DUARTE, R. de C. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1169–1185, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i4.8651218. Disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651218. Acesso em: 13 de set. 2021.

ERRAZ CAMPOS, C.; BERNARDES DE PAULA, L. O USO DA INTERNET NA EDUCAÇÃO E O PANORAMA BRASILEIRO ATUAL. **Revista Científica e-Locução**, Morro Grande, MG, v. 1, n. 17, p. 21, 10 jul. 2020. Disponível em: https://periodicos.faex.edu.br/index.php/e-Locucao/article/view/234. Acesso em: 22 mar. 2021.

FREITAS NETO, José Alves de. O espanto e a capacidade de pensar. **Jornal da Unicamp**, Campinas, SP, 08 nov. 2017. Artigos. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/jose-alves-de-freitas-neto/o-espanto-e-capacidade-de-pensar. Acesso em: 22 de julho de 2021.

GALLO, Silvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: http://www.josenorberto.com.br/03_artigo_zanten.pdf

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. Sobre Jürgen Habermas e Michel Foucault. **Trans/Form/Ação [online**]. maio 2013, v. 36, pp. 19-32. Disponível em: https://www.scielo.br/j/trans/a/DqP9tR94857XbqHNkbzrbmM/?lang=pt. Acesso: 9 agosto 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONTIJO, P. E. Posfácio: o ensino de filosofia no Brasil e alguns de seus desafios. **Kalagatos** [S. l.], Fortaleza, CE, dez. 2021, v. 18, n. 2, p. 234–251. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/7187. Acesso em: 12 jul. 2022.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. **Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casadas Musas,2008.
_____. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KLEIN, J. T. A resposta kantiana à pergunta: Que é Esclarecimento? Revista Ethic@. Florianópolis, dez. 2009 v. 8, n 2, p. 211-227. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-954.2009v8n2p211/18564. Acesso: 14 de agosto de 2021.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, ago. 2004, v. 30, p. 289-30. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; HORN, Geraldo Balduíno. Olimpíadas de Filosofia do NESEF: a experiência do filosofar no Ensino Médio. **Revista do NESEF, [S.l.]**, Curitiba, ago. 2017, v. 5, n. 5. ISSN 2317-1332. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/nesef/article/view/54783>. Acesso em: 12 jul. 2022. doi:http://dx.doi.org/10.5380/nesef.v5i5.54783.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas: Papirus, 2012.

NAHRA, Cinara. A atualidade de Kant: um diálogo com Leonel Ribeiro dos Santos. In: **Estudos Kantianos**. Marília, SP, v. 5, n. 1, p. 13-24, jan./jun., 2017. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ek/article/view/7073. Acesso em: 15 de set. 2021.

ROCHA, C. de J. Educação e emancipação na teoria crítica da sociedade de Theodor W. Adorno**. Griot: Revista de Filosofia, [S. l.]**, Amargosa, BA, v. 19, n. 2, p. 194–217, 2019. DOI: 10.31977/grirfi.v19i2.1180. Disponível em: https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1180. Acesso em: 13 de set. de 2021.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SANTOS, C. N. DOS; SANTOS NETA, M. DO C.; MARTINS, P. L**.** O uso de novas tecnologias de informação e comunicação (ntics) no ensino: a utilização do whatsapp no curso de administração pública modalidade a distância. **Revista Observatório**, v. 5, n. 3, p. 145-165, 1 maio 2019. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/7168.

SENNA, Sylvia Regina Carmo Magalhães; DESSEN, Maria Auxiliadora. Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, v. 28, p. 101-108, 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/28398.

SILVA, E. L. da; CUNHA, M. V. da. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da Informação** [S. l.], Brasília, v. 31, n. 3, 2003. DOI: 10.18225/ci.inf.v31i3.950. Disponível em: https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/950.

SOUZA Bandeira, Belkis; DA ROSA Oliveira, Avelino Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, jul., 2012, vol. 35, núm. 2, pp. 225-232. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/11636.

VARGAS, Milton. **História da ciência e da tecnologia no Brasil: uma súmula**. Humanitas, FFCLH/USP, 2001.

ZANTEN, Agnès Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validez e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, jan./jun. 2004, v. 22, n. 01, p. 25-45. Disponível em: http://josenorberto.com.br/03_artigo_zanten.pdf

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant & Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1450

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE – Dos Pesquisadores.

Eu, Wellington Augusto Costa, aluno do Programa Docência para a Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru-SP convido-lhe a participar, como voluntário (a), da pesquisa de mestrado sob minha responsabilidade, intitulada "A contribuição da filosofia no processo de emancipação do estudante do século XXI". Desde já, agradeço a possibilidade de sua participação. Caso aceite fazer parte do estudo, por favor, assine, em duas vias, o termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação na Pesquisa, que segue junto a este documento. Em caso de recusa, isso não acarretará nenhum problema e agradeço por sua atenção. Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, seguem os dados para contato: Nome do orientando: Wellington Augusto Costa, e-mail: wellington.a.costa@unesp.br; telefone celular 14-997XXXX05. Nome do orientador: Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues, e-mail: eli.vagner@unesp.br. Cabe esclarecer que, de acordo com as normas vigentes, as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais precisam ser registradas e aprovadas em órgãos reguladores pertencentes às faculdades, os chamados comitês de ética. O objetivo de tal exigência é garantir que as pesquisas sejam feitas de modo a respeitar a integridade e a dignidade das pessoas participantes. O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru possui escritório no Campus de Bauru da UNESP (Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, CEP 17033-360, Bauru, SP), e pode ser contatado através do telefone (14) 3103-9400, ou do e-mail cepesquisa@fc.unesp.br. A página desse Comitê na web pode ser acessada em http://www.fc.unesp.br/#!/pesquisa/comite-de-etica/ 130. O pesquisador responsável (eu) se compromete a cumprir rigorosamente as normas éticas contidas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que visam garantir os direitos e interesses dos participantes de pesquisas envolvendo seres humanos, e na Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE – para Anuência dos Participantes da Pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido de Participação na Pesquisa

Eu, ..., RG ....., CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A contribuição da filosofia no processo de emancipação do estudante do século XXI”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, Wellington Augusto Costa, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido o sigilo de minha identidade e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.
Bauru, ... de ..... de .....

_____
Assinatura por extenso do (a) participante

APÊNDICE 3 – Questionário das Entrevistas.

A Filosofia e as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação na Prática Docente

Este questionário tem o objetivo de coletar informações de professores que lecionam o componente curricular de Filosofia na Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, a fim de contribuir para a construção de dissertação de Mestrado Profissional do Programa Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Bauru-SP.

PERFIL

<table>
<tr><td colspan="2">Público-alvo: Professores que lecionam o Componente Curricular de Filosofia na Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo.</td><td rowspan="2">Quantidade
8</td></tr>
<tr><td colspan="2">Nome Completo</td></tr>
<tr><td>Faixa etária:

( ) 18 - 29
( ) 30 - 39
( ) 40 - 49
( ) 50 - 59
( ) mais de 60</td><td>Sexo:

( ) Masculino ( ) Feminino</td><td>Tempo de Magistério:
( ) Menos de 1 ano
( ) 1 a 5 anos
( ) 6 a 10 anos
( ) 11 a 15 anos
( ) Mais de 15 anos</td></tr>
<tr><td colspan="3">Formação Acadêmica:

( ) Graduação em Filosofia
( ) Pós-graduação Lato sensu
( ) Mestrado
( ) Doutorado
( ) Graduação em outro componente curricular (qual?):_____</td></tr>
</table>

Roteiro de Questões

1 – Em que medida e como o componente curricular de Filosofia, através de sua Prática Docente, pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos?

2 – Quais das áreas da Filosofia, em sua opinião, pode contribuir mais para a formação de cidadãos autônomos? Escolha duas áreas.

( ) Teoria do Conhecimento
( ) Epistemologia
( ) Metafísica
( ) Estética
( ) Política
( ) Lógica
( ) Ética

3 – Qual é grau de importância da utilização das NTCI (Novas Tecnologias de Comunicação e Informação) na Prática Docente?

( ) Alto **( )** Médio **( )** Baixo **( )** Não tem importância

4 – Quais contribuições o uso das NTCI pode oferecer ao processo de ensino-aprendizagem? (Caso tenha respondido, na questão anterior, que não tem importância, Justifique).

5 – Com que frequência você faz uso das NTCI em sua Prática Docente?

( ) Sempre (Significa que o faz todas as vezes que dá aulas)
( ) Muitas vezes (Significa que o faz na maioria das vezes que dá aulas)
( ) Às vezes (Significa que o faz algumas vezes que dá aulas)
( ) Raramente (Significa que o faz pouquíssimas vezes que dá aulas)
( ) Nunca (Significa que nem por uma vez que dá aulas)

6 – Quais ferramentas tecnológicas você utiliza a fim de potencializar a sua Prática Docente?

( ) Data Show
( ) Lousa Digital
( ) Computador/Notebook
( ) TV
( ) Celular
( ) Tablets
( ) Não faz uso
( ) Outros (_____)

7 - Quais tipos de mídias você utiliza a fim de potencializar a sua Prática Docente?

( ) Imagens
( ) Música
( ) Jogos
( ) Textos
( ) Vídeo
( ) Sites
( ) Aplicativos educacionais
( ) Outros (_____)

8 – Quais aplicativos educacionais você conhece e qual é o grau de domínio que tem em relação à sua utilização?

Google Classroom	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço
Google Meet	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço
Google Tarefas	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço
Google Forms	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço
Google Arts&Culture	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço
Microsoft Teams	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço
Sway	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço
Ted Palestras	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço
ProDeaf	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço
Clip Escola	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço
Pocket	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço
Plickers	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço
Recap	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço
Semper	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço
Outros:				
_____	( ) Pleno	( ) Suficiente	( ) Insuficiente	( ) Não Conheço

9 - Em relação às ferramentas tecnológicas, computador/notebook e alguns softwares básicos e navegação/atividades na Internet, qual é o seu grau de conhecimento?

A) Hardware (partes concretas de uma máquina) como o gabinete, o teclado, o mouse, a impressora, o disco rígido, a memória, entre outros.

( ) Muito. ( ) Razoável. ( ) Pouco. ( ) Nenhum.

B) Sistema Operacional (Windows ou similar) – o que é e qual a sua função, ligar e desligar corretamente o computador, trocar usuário, fazer logoff, bloquear o computador, exibir e ocultar área de trabalho, nomear e renomear arquivos, procurar um arquivo ou pasta no explorador de arquivos, atualizar janela ativa, área de trabalho, entre outros.

( ) Muito. ( ) Razoável. ( ) Pouco. ( ) Nenhum.

C) Editor de texto (Word ou similar) - Negrito, itálico, sublinhado, configurar página, espaçamento entre linhas e entre parágrafos, inserção de figuras e tabelas, salvar documento, imprimir, inserir cabeçalho e rodapé, inserir número de página, inserir símbolos e equações, inserir comentários, criar sumário automático, inserir nota de rodapé, inserir citação, gerenciar bibliografia, controlar alterações, proteger documentos, utilizar revisor de ortografia e gramática, contagem de palavras, entre outras.

( ) Muito. ( ) Razoável. ( ) Pouco. ( ) Nenhum.

D) Software para apresentação de Slides (Power Point ou similar) – iniciar criação de apresentação, Adicionar, reorganizar e excluir slides, salvar apresentação, Salvar a apresentação em PDF, adicionar texto, inserir vídeos, imagens e formas, adicionar anotações do orador aos slides, iniciar apresentação do começo ou do Slide atual, inserir botões clicáveis para controlar os slides, transmitir apresentação online do PowerPoint para um público remoto, sair da exibição de Apresentação de Slides, entre outros.

( ) Muito. ( ) Razoável. ( ) Pouco. ( ) Nenhum.

E) Editor de Planilhas (Excel ou similar) – criar e salvar planilhas, criar pastas, compartilhar planilhas, formatação condicional, formatar tabelas, criar e utilizar fórmulas, inserir imagens, inserir gráficos e minigráficos, inserir equações e símbolos, proteger planilhas e pastas, gravar e exibir macros, entre outros.

( ) Muito. ( ) Razoável. ( ) Pouco. ( ) Nenhum.

F) Navegação na Internet/Atividades – acessar sites, usar mecanismos de busca da web, usar navegadores, realizar download de um antivírus, instalá-lo e configurá-lo, realizar uploads de arquivos, entre outros.

( ) Muito. ( ) Razoável. ( ) Pouco. ( ) Nenhum.

G) E-mail – obter endereços de e-mails, enviar e-mails, anexar arquivos, entre outros.

( ) Muito. ( ) Razoável. ( ) Pouco. ( ) Nenhum.

10 – Em relação à infraestrutura de ferramentas tecnológicas (computadores, TVs, tablets, Datashow, lousa digital etc.) da(s) escola(s) em que você trabalha, atribua uma nota de 1 a 10 (sendo 1 a menor nota e 10 a maior nota).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11 – Como você classifica a disponibilidade e eficiência da internet para a utilização individual na preparação de aulas e outras atividades, na(s) escola(s) em que você trabalha:

( ) Excelente. ( ) Boa. ( ) Razoável. ( ) Ruim. ( ) Péssima. ( ) Não tem Internet

12 – Como você classifica a disponibilidade e eficiência da internet para a utilização em sala de aula com os alunos na(s) escola(s) em que você trabalha:

( ) Excelente. ( ) Boa. ( ) Razoável. ( ) Ruim. ( ) Péssima. ( ) Não tem Internet

13 – Qual é o principal motivo que impede ou dificulta o uso das NTCI em sua Prática Docente?

( ) Falta de tempo para o preparo das aulas
( ) Falta de conhecimento em relação às ferramentas tecnológicas e aplicativos educativos
( ) A falta de infraestrutura tecnológica e conexão de internet da escola
( ) Não há estímulo pedagógico ao uso das NTCI
( ) Outros (_____)

14 – A situação imposta pela pandemia da Covid-19, em que se exigiu o trabalho remoto, fez com que você repensasse a necessidade e a importância do uso das NTCI em sua Prática Docente?

( ) Não, pois já tinha plena consciência da necessidade e importância das NTCI na Prática Docente

( ) Sim, pois percebi que as NTCI podem contribuir bastante para minha Prática Docente.

( ) Sim, pois além de perceber o quanto as NTCI podem contribuir para minha Prática Docente, estou enfrentando dificuldades no uso das NTCI.

( ) Não sei responder

15 – Caso fossem oferecidas capacitações em relação ao uso das NTCI em sala de aula a fim de contribuir para a sua prática docente, você as realizaria?

( ) Sim ( ) Não